This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

Educ
2115
34

Menschen-Erziehung

Verlag von A. Pichlers Witwe & Sohn in Wien V.

Handbuch der speziellen Methodik

Auf Grundlage der Lehrpläne für österreichische Volks- und Bürgerschulen.

1. Spezielle Methodik der Elementarklasse von Übungsschullehrer Josef Mann und Übungsschullehrerin Johanna Czermak. 4. Auflage 1906. 20 Bogen, geh. K 3.80 = M 3.80, geb. 4.20 K = M 4.20.
2. Deutsche Unterrichtssprache von Professor Hans Sommerl. 6. Auflage 1907. 17⅜ Bogen, geh. K 3.60 = M. 3.60, geb. 4 K = 4 M.
3. Geographie von Professor Gustav Rusch. 7. Auflage 1907. 9½ Bogen, geh. 2 K = 2 M., geb. K 2.40 = M. 2.40.
4. Geschichte von Professor Gustav Rusch. 6. Auflage 1906 5¾ Bogen, geh. K 1.20 = M. 1.20, geb. K 1.60 = M. 1.60.
5. Naturgeschichte von Professor Dr. Karl Rothe. 2. Auflage 1891. 7⅞ Bogen, geh. K 1.60 = M. 1.60, geb. 2 K = 2 M.
6. Naturlehre von Professor Dr. Eugen Netoliczka. 2. Auflage von Professor K. Kraus. 1894. 11 Bogen, geh. K 2.40 = M. 2.40, geb. K 2.80 = M. 2.80.
7. Rechnen von Professor Josef Hofer. 2. Auflage 1890. 16⅞ Bogen, geh. K 3.40 = M 3.40, geb. K 3.80 = M. 3.80.
8. Geometrie und geometrisches Zeichnen von Professor Konrad Kraus. Mit 35 Abbildungen. 2. Auflage 1906. 13¾ Bogen, geh. K 2.80 = M. 2.80. geb. K 3.20 = M. 3.20.
9. Freihandzeichnen von Schulrat Professor Josef Grandauer. 3. Auflage 1896. 7⅛ Bogen, geh. K 1.40 = M. 1.40, geb. K 1.80 = M. 1.80.
10. Schreiben von Oberlehrer Josef Ambros. 4. Auflage 1907. 7½ Bogen, geh. K 1.50 = M. 1.50, geb. K 1.90 = M. 1.90.
11. Gesang von Übungsschullehrer Josef Hiebsch. 2. Auflage 1893. 9¼ Bogen, geh. K 1.60 = M. 1.60, geb. 2 K = 2 M.
12. Turnen von Direktor Gustav Lukas. Mit 168 Abbildungen. 1897. 10⅝ Bogen, geh. 2 K = 2 M., geb. K 2.40 = M. 2.40.
13. Weibliche Handarbeiten von städt. Arbeitslehrerin Louise Prockesch. 3. Auflage 1897. 9½ Bogen (Illustrationen auf 30 Tafeln in Mappe), geh. 3 K = 3 M., geb. K 3.40 = M. 3.40.
14. Schulgarten von Heinrich Maresch. Mit 73 Abbildungen und 3 Plänen. 1894. 11⅞ Bogen, geh. 3 K = 3 M., geb. K 3.40 = M. 3.40.

Während der 1. Teil die spezielle Methodik für den Unterricht in der Elementarklasse enthält, behandeln die weiteren Abteilungen die Methodik der einzelnen Lehrfächer vom 2. bis zum 8. Schuljahre mit tunlichster Berücksichtigung der einzelnen Kategorien der Volksschulen nach der Zahl der Schulklassen und verbreiten sich: 1. über den Lehrplan, resp. den in den Normal-Lehrplänen vorgeschriebenen Lehrstoff und dessen Gliederung, 2. über die Methode, 3. über den Lehrgang, 4. über die Lehrform, 5. über die Lehrmittel, 6. über Geschichte und Literatur des Gegenstandes.

Das Werk ist von weitgehender, praktischer Bedeutung und es entsprechen die uns vorliegenden Abteilungen vollkommen den unsererseits in dieses Werk gesetzten Erwartungen. Es sei allen [illegible] besonders aber auch für die Lehrerbibliotheken als ein vorzügliches Fortbildungsmittel bestens

(Freie Sc[illegible]

Verlag von A. Pichlers Witwe & Sohn in Wien V.

Methodisch-praktisches Handbuch

für den

Volksschulunterricht.

Unter Mitwirkung von

Karl Ambros, Übungsschullehrer am n.-ö. Landes-Lehrerseminar in St. Pölten, Johann Doiwa, Übungsschullehrer am n.-ö. Landes-Lehrerseminar in St. Pölten, Gottlieb Grabolle, Übungsschullehrer am n.-ö. Landes-Lehrerseminar in Wiener-Neustadt, und Franz Rau, Professor am n.-ö. Landes-Lehrerseminar in Wiener-Neustadt,

herausgegeben von

Josef Ambros.

Zweite Auflage.

1. Band: **Das erste Schuljahr.** Von Josef Ambros. 18¼ Bogen, geh. K 2.40 = M. 2.40, geb. K 2.80 = M. 2.80.
2. Band: **Das zweite Schuljahr.** Von Josef Ambros und Gottlieb Grabolle. 17¾ Bogen, geh. K 2.40 = M. 2.40, geb. K 2.80 = M. 2.80.
3. Band: **Das dritte Schuljahr.** Von Gottlieb Grabolle. 19¾ Bogen, geh. 3 K = 3 M., geb. K 3.40 = M. 3.40.
4. Band: **Das vierte Schuljahr.** Von Karl Ambros und Johann Doiwa. 25 Bogen, geh. K 3.60 = M. 3.60, geb. 4 K = 4 M.
5. Band: **Das fünfte Schuljahr.** Von Karl Ambros und Johann Doiwa. 25⅞ Bogen, geh. 4 K = 4 M., geb. K 4.40 = M. 4.40.
6. Band: **Die drei letzten Schuljahre.** Von Franz Rau. 26 Bogen, geh. 4 K = 4 M., geb. K 4.40 = M. 4.40.

Die Art und Weise der Behandlung der einzelnen Unterrichtszweige läßt überall erkennen, daß die Arbeit der Verfasser auf einer langjährigen Erfahrung im Unterrichtsbetriebe fußt. Obwohl das Werk bezüglich der Stoffauswahl und des Stoffumfanges in erster Linie für österreichische Schulverhältnisse berechnet ist, stehen wir doch nicht an zu erklären, daß dasselbe jedem Lehrer der betreffenden Stufe bei seiner Vorbereitung für den Unterricht gute Dienste leisten kann, und dies umso mehr, als es sich die Verfasser haben angelegen sein lassen, überall die Arbeiten bewährter Methodiker zu berücksichtigen. Neben ausgeführten Lektionen bietet das Buch für jeden Unterrichtszweig eine Reihe methodischer Winke und für eine sich weiter erstreckende Orientierung ein brauchbares Verzeichnis der etwa in Betracht kommenden Werke. (Pädagogische Reform.)

Das Werk ist eine gereifte Frucht der Erfahrung, die den Verfassern alle Ehre macht. (Laibacher Schulzeitung.)

Das Studium des Werkes wird jedem Lehrer, ob in einer gehobenen Stadtschule oder in einfacher Landschule wirkend, den besten Nutzen für sich und seine Schule bringen. (Repertorium der Pädagogik.)

Friedrich Fröbel's
Pädagogische Schriften.

Herausgegeben und mit einer Einleitung versehen

von

Friedrich Seidel.

I. Band.

Menschen-Erziehung,

Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst.

Wien und Leipzig 1883.
Verlag von A. Pichler's Witwe & Sohn,
Buchhandlung für pädag. Literatur und Lehrmittel-Anstalt.

Friedrich Fröbel's

Menschen-Erziehung,

Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst.

Herausgegeben

von

Friedrich Seidel.

Wien und Leipzig 1883.

Verlag von A. Pichler's Witwe & Sohn,

Buchhandlung für pädagogische Literatur und Lehrmittel-Anstalt.

Educ 2115.34
1 Dec. 1908
Harvard University,
Dept. of Education Library.
HARVARD
UNIVERSITY
LIBRARY

Vorwort.

Die vorliegende Ausgabe von Friedrich Fröbels Werken ist auf drei Bände berechnet, deren erster die „Menschenerziehung“ nebst Biographie und Charakteristik Fröbels, sowie einen die „Menschenerziehung“ ergänzenden Anhang umfaßt, während der zweite Band das „Kindergartenwesen“ und der dritte die „Mutter- und Koselieder“ und dazu gehörige Musikbeilagen in sich begreifen.

Die hier wiedergegebene „Menschenerziehung,“ welche 1826 zuerst und zwar im Selbstverlag erschien, hält sich sachlich streng an das Original und weicht nur formell von diesem ab. Die Urschrift Fröbels ist nur selten in Capitel mit besondern Überschriften abgetheilt, wodurch sie unübersichtlich ist und in gewissen Partien, namentlich in der ersten Hälfte des Textes, ermüdend wirkt. Diesem Übelstande, welcher das Studium des Werkes jedenfalls erschwerte, ist durch eine sorgfältige *Eintheilung in Capitel und Unterabtheilungen* hier abgeholfen.

Das Auge des Lesers, auch das des wissenschaftlichen, verlangt nach öfteren *Absätzen* innerhalb des Textes, um geeignete Pausen zur Ruhe und zum Nachdenken zu haben. Diesem Bedürfnis haben wir ebenfalls an sehr vielen Stellen des Textes abhelfen müssen.

Um Hauptwahrheiten und Lehrsätze hervorzuheben, sind die betreffenden Sätze mit *gesperrter Schrift* von uns dem Auge auffälliger gemacht worden.

Dem Original fehlte es nicht an einer Anzahl von sinnentstellenden Schreib- und Druckfehlern; diese sind hier beseitigt.

Die Notenbeispiele auf S. 199—201, welche Fröbel in dem jetzt ganz veralteten und nicht mehr allgemein verständlichen Discant-Schlüssel gesetzt hatte, haben wir in den allbekannten Violin-Schlüssel übertragen.

Einige kürzere Partien der Urschrift mußten wir allerdings ganz streichen, z. B. in dem Capitel „Schule," S. 80, wo Fröbel überlebte und heute nirgends mehr zutreffende Schulverhältnisse berührt, und in den Capiteln „Zahlenkunde," S. 246, und „Lesen," S. 279, wo sich veraltete Literatur-Hinweise mehrfach fanden. In dem Capitel „Übung für äußerliche .... Darstellungen," S. 212, ist der ursprüngliche Text, sofern er sich auf den Lavater'schen Baukasten bezog, welchen Fröbel später verwarf und mit vier von ihm selbst erfundenen Baukästen ersetzte, beseitigt und durch neuen, auf die Fröbel'schen Kästen bezüglichen Text ergänzt worden.

Das Material zur Biographie Fr. Fröbel's schöpften wir theils aus dem Bruchstück von Autobiographie Fröbel's, welches sich in der W. Lange'schen Ausgabe von Fröbel's Werken findet, theils aus Hanschmann's „Friedrich Fröbel," theils aus Christian Langethal's „Keilhau und seine Entstehung" und „das Leben Heinrich Langethal's," zwei wertvollen Artikeln in unserer Zeitschrift „Kindergarten", sowie noch andern geschichtlichen Mittheilungen derselben Zeitschrift, theils brieflichen Erkundigungen in der Fröbel-Familie, theils endlich aus eigenen Erfahrungen in reicher Zahl, da wir seit mehr als 25 Jahren so ziemlich in der Mitte der Fröbel-Bewegung gestanden haben und stehen.

Möge unsere Ausgabe der Schriften Fröbel's eine nachsichtige Beurtheilung finden — denn allen es recht zu machen, ist keines Menschen Möglichkeit! Möge das Werk der Sache Friedrich Fröbel's und der Menschenerziehung überhaupt zum Segen gereichen!

Weimar, Ende 1882.

Friedrich Seidel.

Friedrich Fröbel's

Leben und Charakteristik.

Fröbel's Leben.

Friedrich Wilhelm August Fröbel wurde am 21. April 1782 zu Oberweißbach, einem schwarzburg-rudolstädtischen Dorfe im Thüringerwalde, als Sohn des dortigen evangelischen Pfarrers geboren.

Schon im ersten Lebensjahre verlor er die Mutter und war, da sein Vater sehr beschäftigt war, meist der Aufsicht des Gesindes und der älteren Geschwister überlassen. Durch letztern Umstand entwickelte sich zwischen den Geschwistern die Bruderliebe in einem solchen Maße von Vollkommenheit, wie sie sich in den spätern Lebensjahren Fröbel's von beiden Seiten im glänzendsten Lichte zeigte und wohl selten zu gleichen Opfern bereit ist, wie in der Fröbel-Familie.

In seinem vierten Jahre erhielt Fröbel eine zweite und zwar eine Stiefmutter, die den Knaben nur solange mütterlich behandelte, bis sie ein eigenes Söhnlein bekam. Von da an entstand zwischen beiden Theilen eine Entfremdung, welche unsern Friedrich verschlossen und in sich gekehrt machte. Da ihm auch wenig äußere Freiheit gegönnt war, so gewöhnte er sich frühzeitig daran, alles Naheliegende und Kleine recht genau zu betrachten und in das Innere der Dinge zu dringen.

Beim ersten Unterricht, den ihm der Vater ertheilte, zeigte sich Friedrich etwas schwerfällig, weshalb der Vater nie viel von seinen geistigen Fähigkeiten hielt. Dann schickte ihn der Vater in die — Mädchenschule des Dorfes, weil in derselben mehr Sauberkeit, Ruhe, Sinnigkeit und Ordnung herrschte, als in der Knabenschule. An diese Zeit des Unterrichts dachte Fröbel stets mit Dank und Verehrung zurück, namentlich vergaß er nie die herrlichen Gesangbuchslieder, die er hier gelernt, und erbaute sich an ihnen bis ans Sterbebett.

Da das Misverhältnis zwischen Sohn und Stiefmutter, welche auch stets den Vater auf ihre Seite zu ziehen wuste, sich nicht besserte, so nahm der Superintendent Hoffmann in Stadtilm, ein Bruder von Friedrichs verstorbener Mutter, den Knaben in seinem 11. Lebensjahre zu sich und ließ ihn in der dortigen Stadtschule bis zu seiner Confirmation unterrichten. Das frische freie Leben daselbst hatte auf ihn den günstigsten Einfluss. Kirche und Schule waren ihm stets gern besuchte Bildungsstätten, Religion und — Rechnen die bevorzugten Lehrfächer. Im letztern brachte es der dafür besonders beanlagte Schüler fast bis zur Wissenshöhe seines, keineswegs gering gebildeten Lehrers. Unterweisung in Latein, Gesang und Clavierspiel aber wollte nicht viel fruchten. Dabei macht Fröbel die Erfahrung, dass die milde Art und Weise des einen Lehrers viel mehr erreichte, als die strenge und pedantische des andern; wie er denn auch die Wirksamkeit seines sanften und gemüthvollen Oheims eine größere und nachhaltigere nennt, als die seines orthodoxen und ernsten Vaters.

Als es sich nach der Confirmation Fröbel's um die Wahl eines bürgerlichen Berufs handelte, entschied man sich nach seinem Wunsche für die Landwirtschaft. Landwirt im ganzen Umfange des Wortes wollte er werden und rechnete dazu auch die Kenntnis der Forstwirtschaft und der Geometrie. Bald fand sich auch ein Lehrherr in einem Förster zu Neuhaus am Rennstieg auf der Höhe des Thüringerwaldes. Dieser war zwar tüchtig in seinem Berufe, doch hatte er nicht die Gabe und die Zeit, seinen Zögling gehörig zu unterweisen, und Fröbel war meist auf die vorhandene gute Bibliothek und sich selbst angewiesen. Durch eifriges Studium und fleißige Beobachtung eignete er sich ein ziemliches Wissen in der Mathematik und in der Naturkunde an, Kenntnisse, die seine Zukunft bestimmen und ihm später sehr zustatten kommen sollten. Merkwürdigerweise wurde er auch von seinem Lehrherrn für unfähig zu irgendeinem Bessern gehalten und bei der Entlassung nach zwei Jahren deshalb bei dem Vater verkleinert. Einem Conflict zwischen Vater und Sohn kam der älteste Bruder Friedrich's Christoph, welcher bereits Pfarrer war, durch Vermittelung zuvor. Die Stiefmutter freilich sah in dem geringschätzigen Urtheil des Försters über Friedrich ihr eigenes mit Genugthuung bestätigt und vereitelte die Hoffnungen desselben auf eine höhere Ausbildung immer schon im Keime.

Da traf sich's, dass der Vater eine Geldsendung an den zweiten Sohn Traugott, welcher in Jena Medicin studierte, zu machen hatte. Die Sendung eilte; und da Friedrich nichts zu thun hatte, so

wurde er zum Boten bestimmt. Das geistig rege Leben in Jena gefiel diesem so, dass er beim Vater um die Erlaubnis einkam, bis zum Beginne der Ferien, 8 Wochen lang, dort bleiben zu dürfen. Die Erlaubnis wurde ertheilt, und Fröbel nahm in Jena Unterricht im Situationszeichnen. Nach den Ferien brachte er es beim Vater, wenn auch mit Schwierigkeit und mit Zuhilfenahme seiner eigenen, von der Mutter ererbten wenigen Geldmittel, dahin, dass er nach Jena zurückkehren und Cameralia studieren durfte (1799).

Er hörte Vorlesungen über Mathematik, Mineralogie, Botanik, Physik, Chemie, Cameral-Wissenschaften, Forstwesen und Baukunst. Seiner Vorbereitung nach fiel ihm die Mathematik in ihren verschiedenen Zweigen am leichtesten, und nur in wenigen Einzelheiten vermochte er den Vorträgen nicht ganz zu folgen. So vortrefflich die Vorlesungen und die Experimente auch waren, so vermisste er darin den inneren Zusammenhang. Nur diejenigen in der Chemie (bei Göttling) machten hievon eine Ausnahme. Auch des Botanikers Batsch gedenkt Fröbel später noch in Hochachtung und Dankbarkeit. Zwei Ideen, die Batsch aufstellte, ergriffen und befriedigten ihn besonders: erstens die der nach allen Seiten hin netzartigen Verwandtschaft der Thiere, und zweitens, dass der Knochen- oder Gerüstbau der Fische, Vögel und Menschen ein und derselbe und dass der im Menschen ausgebildete als der Grundtypus aller übrigen zu betrachten sei. Fröbel's Eifer und Fleiß, welchen er beim Studium der Naturwissenschaften zeigte, wurde dadurch auch äußerlich anerkannt, dass die naturforschende Gesellschaft in Jena Fröbel die Mitgliedschaft ertheilte.

Er lebte höchst zurückgezogen und sparsam und verkehrte nur mit seinem ältern Bruder Traugott, dem Studenten der Medicin. Seine Bruderliebe sollte verhängnisvoll für ihn werden. Traugott war in Geldverlegenheit. Friedrich half mit dem Wenigen, was er hatte, bereitwillig aus. Jener konnte zur versprochenen Zeit nicht zurückzahlen, und Friedrich musste darum seinem Speisewirt 30 Thaler schuldig bleiben. Vater und Vormund zeigten sich harthörig, und Friedrich musste ins Carcer wandern, aus welchem er nach neun langen Wochen erst erlöst wurde, als er vor dem akademischen Gericht auf späteres väterliches Erbtheil Verzicht geleistet und der Vater dafür den Speisewirt befriedigt hatte. Die Zeit seiner Schuldhaft benutzte Fröbel zum Studium des ihm noch sehr mangelnden Latein, worin ihm ein Freund behilflich war; dann fertigte er eine geometrische Probearbeit und studierte endlich Winkelmann's Briefe über die Kunst.

Anfangs des Jahres 1801 kehrte Fröbel in das elterliche Haus zurück, mit schwerem Herzen und gedrücktem Geiste. Des Vaters Bibliothek benutzend, machte er sich eine große Menge Auszüge aus allerlei wissenschaftlichen Werken. Dies hielt der Vater für zwecklos und für Papiervergeudung, und nur das Dazwischentreten Bruder Christoph's, der zum Besuch da war, rettete den Schatz vor der Zerstörung. Friedrich war innerlich tief unglücklich darüber, dass der Vater ihn seinem geistigen Wesen nach so ganz missverstand; doch war er von des Vaters Liebe zu ihm vollständig überzeugt.

Verwandte besaßen im Hildburghäusischen ein Landgut; dort wurde Friedrich nun untergebracht, um die Landwirtschaft praktisch zu erlernen. Ohne großes Interesse an den ökonomischen Arbeiten zu haben, unterwarf er sich denselben allen doch gewissenhaft.

Im November desselben Jahres berief ihn plötzlich ein Brief in das Elternhaus zurück, um den erkrankten Vater beim Schreiben zu unterstützen. Jetzt fand der Sohn Gelegenheit, dem Vater sein Inneres einmal klar und wahr darzulegen, und die Sorge um die Zukunft dieses Sohnes trug der Vater in seinem Herzen bis zum Tode, welcher im Februar 1802 erfolgte.

Zu Ostern verließ Fröbel das väterliche Haus für immer. Er wurde zunächst Forstamts-Actuar bei Bamberg, wo er mit dem gediegenen Hauslehrer der betreffenden Beamten-Familie befreundet wurde, eine Verbindung, welche für Fröbel's Leben ein Markstein werden sollte.

Im Frühjahr 1803 verließ er diese Stelle und gieng nach Bamberg und beschäftigte sich mit Vermessungen und Kartenzeichnen; dann wurde er Rechnungsführer auf einem Gute des Herrn v. Völderndorf bei Bayreuth, hierauf Secretär des Herrn v. Dewitz in Groß-Milchow im Mecklenburgischen. All das konnte aber sein Inneres nicht befriedigen, und er studierte für sich weiter mathematische und architektonische Werke, bis er zu dem Entschlusse kam, das Baufach zu ergreifen. Diesen Entschluss theilte Fröbel dem vorhin erwähnten Hauslehrer mit, welcher inzwischen in Frankfurt a. M. gewesen und jetzt in den Niederlanden war. Dieser rieth ihm, nach Frankfurt zu kommen, wo sie sich treffen und weiter über den gefassten Plan reden wollten.

Fröbel traf zu Johannis 1805 in Frankfurt, der damaligen Metropole Deutschlands ein, unterstützt durch eine kleine Erbschaft, welche ihm von seinem kurz vorher verstorbenen Oheim, dem Superintendenten Hoffmann in Stadtilm, zugefallen war. Hier in Frankfurt

trat der entscheidende Wendepunkt in Fröbel's Leben ein, welcher für die gesammte erziehende Welt von höchster Wichtigkeit werden sollte. Schon hatte Fröbel angefangen, bei einem dortigen Baumeister zu arbeiten, als er durch den mehrerwähnten Freund, welcher zu gleicher Zeit mit ihm in Frankfurt eingetroffen war, bei dem Oberlehrer an der neuerrichteten Musterschule, Gruner (der 1844 als Oberschulrath und Professor in Heidelberg gestorben), eingeführt ward, wo mehrere junge Leute zusammenkamen. In einem Gespräche äußerte sich Fröbel offen über sich und sein Streben.

„O," sagte Gruner zu ihm, „geben Sie das Baufach auf; es ist nicht für Sie. Werden Sie Erzieher. Es fehlt an einem Lehrer in unserer Schule; stimmen Sie ein, so soll Ihnen diese Stelle werden."

Der Freund rieth zur Annahme; Fröbel gerieth ins Schwanken. Da kam noch ein äußerer Umstand hinzu, welcher den Ausschlag gab: Fröbel's sämmtliche Zeugnisse waren durch einen unerklärlichen Umstand verloren gegangen. Ihm war dadurch die Brücke zum Rückzuge abgeschnitten, und er ergriff die dargebotene Hand.

„Das Losungswort der Erziehung und des Unterrichts," sagt er, „war damals Pestalozzi. Jene Losung wurde auch mir sogleich als die meinige bezeichnet; denn sowohl Gruner als ein zweiter Lehrer an der Schule waren Schüler Pestalozzi's gewesen, und ersterer hatte sogar ein Buch*) über dessen Unterrichtsweise geschrieben. Mich elektrisierte dieser Name umsomehr, als derselbe in meine Entwicklung und Selbsterziehung zwar wie ein Hauch und unnachweisbar, aber doch gewiss bestimmt, wenigstens stärkend eingegriffen hatte. Ich erinnerte mich nämlich jetzt, dass ich in meinem frühern Knabenalter im Hause meines Vaters aus irgendeiner Zeitung folgende Nachricht gehört hatte (so wenigstens lag die Sache in meinem Gedanken): „„In der Schweiz — so verstand ich — habe ein von der Welt ganz abgeschieden lebender Mann von 40 Jahren, namens Pestalozzi, noch durch sich selbst und durch eigene Anstrengung lesen, schreiben und rechnen gelernt."" — Diese Nachricht wirkte lebhaft und wohlthätig auf mich. Ich fühlte schon damals das Langsame und Ungenügende meiner Entwicklung, und darum tröstete mich diese Nachricht und erfüllte mich mit der Hoffnung, dass ich durch eigene Kraft noch das Fehlende in meiner Ausbildung nachholen könne. Auch später im Leben war es mir stets tröstlich zu vernehmen, dass die Ausbildung sehr durch-

*) „Briefe aus Burgdorf." Der Herausgeber.

greifend wirksamer Männer nicht selten in eine verhältnismäßig späte Lebensperiode gefallen ist. Überhaupt muss ich es als einen durchgreifenden Grundcharakter meines Lebens und meiner Entwicklung erkennen, dass die Vorführung des wirklichen Lebens der Menschen immer wie befruchtender Regen und erwärmender Sonnenschein auf mich wirkte und dass die von ihnen erkannten einzelnen Wahrheiten, die von ihnen ausgesprochenen Sätze wie köstliche Samen- und auflösende Salzkörner in mein nahrungsbedürftiges Gemüth fielen."

Fröbel betrat zum erstenmale als Lehrer die Schulstube, und es war ihm so wohl und heimisch darin, als sei er schon längst Lehrer gewesen. Er las Pestalozzi's Schriften und begeisterte sich so für diesen Mann, dass er beschloss, ihn zu besuchen und von ihm zu lernen.

Ende August des Jahres 1805 während der Ferien begab er sich zu Pestalozzi nach Yverdun und wurde dort infolge der Empfehlung Gruner's wohl aufgenommen. Was er sah und hörte, wirkte verschieden auf ihn ein; doch gewann ihn Pestalozzi's liebender Sinn so, dass er nach vierzehntägigem Aufenthalt beschloss, möglichst bald und auf längere Zeit zu ihm zurückzukehren.

Bei Fröbel's Rückkunft nach Frankfurt wurde seine Anstellung an der Musterschule definitiv bestätigt, und es spricht gewiss für seine Brauchbarkeit und Tüchtigkeit als Lehrer auch noch der Umstand, dass ihm die Ausarbeitung eines neuen Lehrplanes für diese aus 5 Knaben- und 3 Mädchenclassen mit 200 Schülern bestehende Schule fast ganz allein überlassen wurde. Dieser Plan wurde behördlich genehmigt und bewies sich durch lange Anwendung hindurch als höchst wohlthätig, obgleich er für die Lehrer manches Unbequeme hatte und sie mehr als gewöhnlich in Anspruch nahm.

Die Unterrichtsfächer, welche Fröbel zufielen, waren Rechnen, Zeichnen, Erdkunde und deutsche Sprache, und zwar zumeist in den Mittelclassen. Die Resultate beim ersten Examen waren glänzende, und seine Classen wurden als Musterclassen betrachtet. Er führte zuerst die „Heimatskunde" praktisch in den Schulunterricht ein.

Zwei Jahre verblieb Fröbel in dieser Stellung, sodann trat er in die Familie des Herrn v. Holzhausen als Erzieher dreier Knaben ein (1807). Hier hatte er mit großen Schwierigkeiten zu kämpfen, doch überwand er sie durch Muth und Beharrlichkeit, die ihm anfänglich zwar für Starrköpfigkeit ausgelegt, nachgehends aber dankend anerkannt wurde. Er wusste namentlich den Thätigkeitstrieb der Knaben zu beleben durch Gartenarbeit und Formen aus Papier,

Pappe und Holz, fühlte jedoch, dass ihm zur Vollkommenheit der Ausübung des Erzieherberufes noch gar viel fehle, und bewirkte bei der Familie v. Holzhausen die Erlaubnis, mit seinen drei Zöglingen auf längere Zeit zu Pestalozzi zu gehen, um sich und seinen drei Schülern den Geist, der im Pestalozzi'schen Erzieherkreise wehte, zunutze zu machen (1808). Er wohnte mit den Knaben ganz in der Nähe der Anstalt und nahm mit ihnen an dem Mittags-, Vesper- und Abendbrot, sowie am Unterricht und dem ganzen Leben der Anstalt theil. Er lernte in dieser Zeit alles Gute, aber auch alles Mangelhafte der Pestalozzi'schen Anstalt kennen. „Das gewaltige, unbestimmt Erhebende und Erregende in Pestalozzi's Wort und Rede ergriff, ermuthigte und regte an zur Darstellung eines höhern, edleren Lebens, wenn es auch weder sicher noch klar den Weg zur Erreichung desselben führte, noch die Mittel zu seiner Darstellung zeigte" — „deshalb war der Zustand des Einzelnen ein vielfach erregter, aber kein Befriedigung gebender; denn er führte nur immer zu größerer Zertheilung, Vereinzelung, aber nicht zur Einheit." — „Ich theilte mich Pestalozzi hierüber sehr ernst und bestimmt mit und fasste schließlich 1810 den Entschluss, Yverdun und die Anstalt mit meinen Zöglingen zu verlassen." Zu dem Bessern, was Fröbel in Yverdun kennen und beobachten lernte, gehörten die Knabenspiele im Freien. In diesen Spielen erkannte er die Hauptwurzel der moralischen Kraft der Zöglinge; sie waren ein vorzügliches, stärkendes, geistiges Bad.

1810 kehrte Fröbel mit seinen drei Zöglingen nach Frankfurt zurück und leitete deren Erziehung noch bis Ende Juli 1811. Längst schon hatte er beschlossen, dem Erzieherberufe für immer treu zu bleiben, hatte indes auch gefühlt, dass ihm dazu eine höhere Ausbildung fehle, namentlich nach philosophischer und naturwissenschaftlicher Seite hin. Französisch, Latein und Griechisch hatte er mittlerweile privatim getrieben. Als ihm nun durch den Tod einer Schwester seiner Mutter abermals ein kleines Erbe zufiel, gab er seine Stelle im Holzhausen'schen Hause auf und gieng nach Göttingen.

Hier studierte er Physik, Chemie, Mineralogie und allgemeine Naturgeschichte. Das Naturstudium, die Naturerforschung erschien ihm „als der Grund- und Eckstein, um auf einer anderen Stufe der Lebenserscheinungen über die Gesetze und den Gang der Menschenentwickelung, Menschenbildung, Menschenerziehung klar und sicher zu werden."

Im nächsten Semester finden wir Fröbel in Berlin, um unter Weiß Mineralogie, Geognosie und Krystallographie, im übrigen noch

Physik und deren Gesetze zu studieren. Die Vorträge gaben seinem Geiste und Gemüthe immer mehr die Überzeugung von dem inneren nachweisbaren Zusammenhange aller kosmischen Entwicklung. Zur Sicherung seines Unterhaltes gab er in der Palmann'schen Schule Unterricht, fand aber daselbst weder den höhern Geist, das höhere Streben, noch die Einheit des Unterrichtes.

Jetzt war das Kriegsjahr 1813 erschienen. Alles griff zu den Waffen, das Vaterland zu vertheidigen. Die Heimat rief unsern Fröbel nicht; Preuße war er nicht; und doch trat er in das Heer ein, weil er sich als Deutscher fühlte und dann auch, weil er einsah, ein Erzieher könne seinen künftigen Zöglingen nicht ohne Scham und Spott unter die Augen treten, wenn er, obwohl waffenfähig, doch feige zurückgeblieben wäre. Fröbel gieng Ostern 1813, von Jahn geführt, unter das Lützow'sche Freicorps. Hier wurde ihm durch Jahn ein junger Erfurter, Heinrich Langethal, vorgestellt. Durch diesen wurde Fröbel wieder mit einem dritten Waffengefährten befreundet: Wilhelm Middendorff aus Dortmund in Westfalen; beide studierten bis zum Eintritt ins Heer Theologie in Berlin. Alle drei schlossen bald einen engeren Bund der Freundschaft, der bis ans Grab dauern sollte. Fröbel, als der um etwa 10 Jahre ältere als jeder der beiden andern, wurde als der Mittelpunkt dieses kleinen Kreises angesehen, und seine Ansichten, Meinungen und Gedanken waren meist maßgebend. Er machte seine beiden Freunde mit dem Gedanken an eine zu gründende Erziehungsanstalt bekannt und gewann sie für denselben. Überall im Lager und Quartier wurde diese bald gemeinsame Idee besprochen und weiter verfolgt. Das Lützow'sche Corps war vom eigentlichen Kriegsschauplatze abgedrängt worden und konnte sich an großen Actionen nicht betheiligen; doch sind einzelne Ereignisse in demselben weltbekannt und berühmt geworden, so der Tod von Theodor Körner und der Eleonore Prohaska. Fröbel bekennt, dass der Feldzug für ihn eine Begeisterung für das deutsche Land und Volk gebracht und seinem Streben eine nationale Richtung gegeben habe.

Nach geschlossenem Frieden (1814) kehrten die drei Freunde, Fröbel, Langethal und Middendorff, nach Berlin zurück, die letzteren, um ihre Studien zu vollenden, Fröbel, um eine Stelle als Assistent am mineralogischen Museum unter Weiß einzunehmen. Als sich bei Wiederausbruch des Krieges (1815) alle drei zum abermaligen Eintritt ins Heer meldeten, wurden sie, die jetzt Officiersrang einnahmen, nicht eingestellt, da diesmal eine solche Zahl von Freiwilligen herzuströmte, dass weder Staatsdiener nöthig hatten, ihren Posten zu

verlassen, noch Studierende, ihre Studien zu unterbrechen. In letzter Zeit wohnten Fröbel und Middendorff beieinander und schlossen ihren Freundschaftsbund umso inniger, während der Verkehr der beiden mit Langethal, der in der Familie des Bankier Bendemann Hauslehrer war, ebenfalls fortdauerte. Fröbel machte Langethal mit der Methode Pestalozzi's bekannt, welche dieser schon immer kennen lernen wollte. Immer mehr verdichtete sich bei ihnen die Idee einer gemeinsamen Erziehungsanstalt, nur wusste man nicht, wo und wann dieselbe ausgeführt werden könne.

Da griff eine höhere Hand entscheidend ein. Fröbel's ältester Bruder Christoph, Pfarrer in Griesheim bei Stadtilm, war am Lazarethfieber, das er sich durch die Aufnahme und Pflege kranker Franzosen nach der Schlacht von Leipzig (1813) zugezogen hatte, gestorben und hatte außer einer kleinen Tochter, Dorchen, drei unerzogene Knaben: Julius, Karl und Theodor, hinterlassen. Die ersteren zwei waren nun so weit herangewachsen, dass sie eines besseren Unterrichts als den der Dorfschule bedurften. In ihrer Verlassenheit wandte sich die Mutter derselben an ihren Schwager Friedrich um guten Rath. Das war für Fröbel ein Fingerzeig des Himmels. Er versprach ihr, die Erziehung der Knaben selbst übernehmen zu wollen; Middendorff gab ihm das Versprechen sofortiger Theilnahme; Langethal einstweilen nur das, einmal kommen und sehen zu wollen. Letzterer hatte inzwischen sein theologisches Examen sehr gut bestanden und nun das Anerbieten einer Divisionspredigerstelle am Rhein, sodann auch das einer ausgezeichneten Hauslehrerstelle beim Grafen Stollberg in Schlesien erhalten und schwankte daher noch mit seiner Entscheidung.

Mit 18 Pfennigen in der Tasche reiste Fröbel im October 1816 von Berlin ab und begab sich zunächst nach Osterode am Harz, wo sein Bruder Christian, ein kleiner, etwas wohlhabend gewordener Fabrikant von Webereien, wohnte. Dieser hatte ebenfalls zwei Söhne: Ferdinand und Wilhelm, von neun und sechs Jahren. Fröbel wusste seinen Bruder dafür zu gewinnen, dass derselbe ihm seine beiden Knaben zur gemeinschaftlichen Erziehung mit den drei jungen Vettern in Griesheim anvertraute. Im November kam er in Griesheim an und begann mit den fünf Bruderskindern sein Institut. Den beiden Freunden in Berlin gab er von da aus Nachricht über sich und sein Wirken.

Middendorff zog ihm sofort nach und brachte auf Vermittelung Langethal's noch dessen jüngern Bruder Christian Langethal aus Erfurt mit zu dem Schülerkreis hinzu.

Die Pfarrerswitwe konnte nur noch kurze Zeit in Griesheim wohnen bleiben, dann kaufte sie in Keilhau, einem kleinen Dörfchen zwei Stunden von Rudolstadt entfernt, ein bescheidenes Bauerngut. Dahin siedelte Fröbel mit seiner kleinen, im Keime begriffenen Erziehungsanstalt im Juni 1817 über. Der Anfang fiel in die Hungerjahre, und Fröbel hatte oft mit schweren Sorgen zu kämpfen. Auch musste mehrfach gebaut werden, da die vorhandenen Räumlichkeiten nicht für solche Bedürfnisse eingerichtet waren. Bald traf auch Heinrich Langethal ein, um — seinen jüngeren Bruder abzuholen, um ihn mit den gräflich Stollberg'schen Kindern, wie er sich vom Grafen bedungen hatte, gemeinschaftlich zu unterrichten. Was er aber in Keilhau sah und hörte, bestimmte ihn zum Bleiben und dem Grafen Stollberg abzusagen.

Durch Langethal's Eintritt gewann die Anstalt sehr, da er in seinen wissenschaftlichen Studien entschieden weiter gekommen war, als seine beiden Collegen, da auch das Männliche seines ganzen Wesens nach innen und außen mehr imponierte. Fröbel war schöpferischer Geist, aber ihm fehlte namentlich das Classische. Middendorff besaß dieses, hatte aber wieder nicht die Fähigkeit, Jünglinge zu unterrichten. Beides war in Langethal vereinigt. Er brachte auch sehr bald aus Erfurt und der Umgegend der Anstalt neue Schüler zu und gewann sich die Herzen der sämmtlichen Knaben durch Mittheilung neuer Spiele und der Lieder des Lützow'schen Freicorps, sowie durch Erzählungen und Vorlesen, ganz besonders aber durch Anfertigung von pappenen Helmen, Panzern, Schilden und andern Waffenstücken zu den Ritterspielen der Zöglinge. Middendorff aber hatte sich die Kinder gewonnen durch Erzählungen aus der Zeit der alten Griechen und durch Lectüre der Campe'schen Jugendschriften.

Im Unterrichte hörten jetzt die Knaben von deutschen Kaisern und ihrer Herrlichkeit, die einst wiederkehren werde. Die deutsche Sprache wurde ganz besonders gepflegt hinsichtlich der reinen Aussprache und der Fernhaltung aller Fremdwörter. Man gieng sogar so weit, dass man den Bergen, Gewässern, ja sogar verschiedenen Familien im Orte neue — verbesserte Namen gab. Die Kleidung bestand in den Wochentagen Sommer und Winter in Turnleinwand, ohne Unterkleider. Es wurde fleißig gebadet, geturnt, Schlitten gefahren und über Berg und Thal bei Hitze und Kälte, in Schnee und Regen gewandert. Die Kost war nur einfach, die Getränke waren nur Wasser und Milch. Abends im traulichen Kreise wurden Lieder gesungen unter Leitung von Middendorff's heller Tenorstimme, es

wurden Papparbeiten gefertigt, oder Fröbel entwickelte neue Gedanken, die von den frischen Knaben ausgebeutet wurden.

In Betreff des Unterrichts stellte Fröbel selbst den Lehrplan auf. Nach seiner Ansicht sollte das Erziehungs- und Unterrichtswesen ein organisches Ganze bilden. Er suchte nach einem Organismus, in dem sich alle Unterrichtsgegenstände zu bewegen hätten. Leitender Grundsatz war ihm die Erweckung des Schülers zur Selbstthätigkeit. Diese sollte erreicht werden durch lebendige Anschauung der Gegenstände des Unterrichts. Vom Bekannten gieng er zum Unbekannten. Fröbel behauptete, man könne das Gelernte nur dann richtig erfassen und durchdringen, wenn man es wieder lehre, und darum mussten die Schüler wieder andere unterrichten. Karl Fröbel bekennt, dass zwei Lehrgegenstände seines Oheims, die dieser selbst lehrte, einen tiefen Eindruck auf ihn gemacht und dem innern Leben der Zöglinge eine entschiedene Richtung gegeben haben: die Raumlehre und die Sprachlehre. Die eigentliche Grammatik, das Griechische und Latein lehrte Langethal. Die Methode des Unterrichtens war pestalozzisch, und Keilhau war damals die einzige Lehranstalt, in welcher die Grundsätze Pestalozzi's so in die Praxis eingeführt wurden.

1817 schrieb Fröbel einen „Aufruf zur Gründung einer deutschen National-Erziehungsanstalt". Seine Hoffnung in Bezug auf Geldunterstützung erfüllte sich jedoch nicht, vielmehr wurde diese patriotische Regung der Grund zu Verdächtigungen, als bezwecke Fröbel in Keilhau demagogische Umtriebe.

Nachdem Fröbel das Bauerngut von seiner Schwägerin 1818 käuflich erworben hatte, verheiratete er sich in demselben Jahre mit der Tochter des Kriegsrathes Hoffmeister in Berlin, Henriette Wilhelmine, welche er in Berlin kennen gelernt hatte. Es begleitete sie ihre Pflegetochter Erneſtine Crispine, welche später Langethal's Gattin wurde.

Frau Fröbel war eine feingebildete, zartsinnige Dame, und ihr Eintritt in den Keilhauer Kreis, welcher bis dahin wohl etwas zu derb und markig sich erwies, schliff die scharfen Ecken ab. Sie hat sich dem Werke ihres Mannes mit der größten Opferwilligkeit und Entbehrungslust gewidmet.

Als 1817 überall in der gebildeten Welt das 300jährige Jubelfest der Reformation gefeiert wurde, wobei an vielen Orten Denkmäler der verschiedensten Art für Luther entstanden, hätte auch Fröbel gern ein solches, aber ein lebendiges, errichtet durch Aufnahme ein oder einigen Verwandten Luther's in seine Anstalt; aber das ließ sich erst

1819 verwirklichen, indem zwei Nachkommen eines Bruders von Luther aus Möhra, der 18jährige Georg und der 13jährige Ernst, unterstützt durch einige Geldsammlungen in studentischen Kreisen, in Keilhau eintreten konnten. Der erstere ist Pfarrer, der zweite Steinmetz geworden.

Da die Anstaltsräume erweitert werden mussten und Fröbel die Mittel dazu fehlten, so entschloss sich sein Bruder Christian in Osterode, der bereits mehrfach unterstützend eingegriffen hatte, sein Anwesen dort zu verkaufen und mit seiner Familie nach Keilhau überzusiedeln. Dies geschah 1820. Außer seiner vortrefflichen Frau brachte er drei Töchter mit: Albertine, spätere Gattin Middendorff's, Emilie und Elise. Die Zahl der Erwachsenen in der Anstalt, ohne der Dienenden, war im Jahre 1821 auf 25, die der Zöglinge auf 20 angewachsen. 1822 kamen 6 und 1823: 14, 1824: 16 neue Zöglinge hinzu, bis die Zahl derselben 1826 auf 56 stieg. Natürlich waren dazu mehrere Neubauten nöthig gewesen.

Im Jahre 1823 traten zwei fernere Lehrer in die Anstalt ein: Herzog aus Luzern und Schönbein, der Erfinder der Schießbaumwolle aus Württemberg. Letzterer leistete Wesentliches als Lehrer der naturwissenschaftlichen Fächer. Zu derselben Zeit wurden auch Georg Luther und Ferdinand Fröbel in die Zahl der Lehrenden aufgenommen.

Fröbel veröffentlichte von 1820 an eine Reihe von Jahren hindurch jährlich eine Broschüre über seine Anstalt, die auch immer allgemeine Gedanken über Erziehung enthielt.

Es kam mit dem Jahre 1824 die Zeit heran, dass zwei von den Neffen Fröbel's: Julius und Karl, die Anstalt verlassen konnten. Der erstere studierte in München, Jena und Berlin Erdkunde und Naturwissenschaften, war mehrfach als Lehrer und Schriftsteller thätig und bekleidet gegenwärtig (1882) die Stelle eines deutschen Consuls in Smyrna. Karl, auf den später noch einmal zurückgekommen wird, wirkte in der Schweiz als Lehrer und leitet heute mit seiner Gemahlin eine Erziehungsanstalt in Edinburg. Theodor, der dritte Bruder, betreibt die Gärtnerei in Zürich.

Jetzt (1826) schrieb Fröbel sein Hauptwerk „Die Menschenerziehung," in welchem er die Grundgedanken seines Erziehungs- und Unterrichtsganzen ausführlich darlegte. Zwar ist nur der I. Theil „bis zum begonnenen Knabenalter" geschrieben und gedruckt worden, doch ist damit die sichere Grundlage gegeben, auf der der Oberbau fortgeführt und vollendet werden kann.

Im Jahre 1828 trat ein Neffe Middendorff's: Johannes Barop aus Dortmund, Studierender der Theologie, in die Anstalt als Lehrer ein; er heiratete die obengenannte Emilie Fröbel und wurde somit der Schwager seines Oheims Middendorff, — wie es denn Fröbel's Bestreben überhaupt war, die erziehenden Kräfte in Keilhau zu einer Familie zu vereinigen, um dadurch ein „geeintes Familienleben" umso eher zu begründen.

Als sich zur Zeit der Demagogen-Verfolgungen die Verdächtigungen auch gegen Keilhau richteten, wurde die Anstalt Fröbel's seitens der von Preußen gedrängten Rudolstädter Regierung durch den General-Superintendenten Zeh einer Prüfung unterzogen. Die Untersuchung fiel für Keilhau sehr günstig aus, und die Regierung stellte nur das einzige Verlangen, den Zöglingen — die Haare zu kürzen! Trotzdem wirkte das Wühlen gegen die Anstalt auf die Eltern so viel ein, dass viele aus Ängstlichkeit ihre Kinder zurückzogen, wodurch die Zahl derselben 1829 von 60 auf 5 herabsank. Natürlich mussten so die schwersten Verlegenheiten für die Verwaltung der Anstalt entstehen, und es wäre wahrlich kein Wunder gewesen, wenn alles zusammengebrochen wäre. Doch Fröbel und seine wackern Freunde verloren den Muth und das Gottvertrauen nicht und trugen doch schließlich den Sieg davon.

In jener schweren Zeit trat Fröbel mit dem Philosophen Friedrich Krause († 1832) in Verbindung, dessen Schrift „Urbild der Menschheit" ihn mächtig angezogen hatte, eine Verbindung, die dann weiter zur Befreundung mit Krause's Schwiegersohn, dem als Professor der Philosophie in Prag 1875 verstorbenen v. Leonhardi, dem Naturforscher Dr. Karl Schimper und dem Professor Heinrich Ahrens in Leipzig führte und für Fröbel's Bestrebungen ungemein förderlich geworden ist.

Fröbel fasste den Plan der Gründung einer Erziehungsanstalt für das Volk in Helba, einem herzoglich meiningischen Gute im Werrathale, und hatte bereits die gegründetsten Hoffnungen, vom Herzoge und der Regierung bereitwillig unterstützt zu werden. Er setzte dem Herzoge mündlich und auch in einem umfangreichen Schreiben sein Leben und Streben, sowie den Plan bis ins Einzelnste auseinander, und schon war das Project dem Gelingen nahe — da machten feindselige Einflüsterungen beim Herzog es wieder zunichte. Nur einen Versuch im kleinen sollte Fröbel machen dürfen. Darauf gieng er nicht ein und brach alle weiteren Verhandlungen darüber ab. Das Fehlschlagen dieser so schönen Hoffnungen drückte ihn sehr, und fast wäre er verzweifelt.

Es kam dazu noch ein recht trauriges Ereignis. Der vortreffliche Musiklehrer der Anstalt in Keilhau, Wilhelm Karl aus Hildburghausen, ertrank beim Baden in der Saale (1828), nachdem er drei Jahre lang mit großem Glück und Geschick im Keilhauer Kreise gewirkt hatte.

Mit seinen Frankfurter Freunden Gruner, der Frau v. Holzhausen und deren Söhnen war Fröbel stets in brieflicher Verbindung geblieben. Er reiste 1831 dahin, um seine Grundsätze mit ihnen zu besprechen und neue Anknüpfungspunkte zu suchen. Da wurde er mit dem Componisten Xaver Schnyder von Wartensee († 1868) befreundet, der Lehrer bei Pestalozzi gewesen war. Dieser erkannte Fröbel's Bedeutung auf erzieherischem Gebiete und trug ihm an, doch auf seinem Gute Wartensee im Canton Luzern mit ihm gemeinschaftlich eine Erziehungsanstalt zu errichten. Fröbel schlug freudig ein, er reiste sofort dahin und erlangte auch alsbald von der Regierung die Concession. Die Anstalt sollte nicht nur Deutschen, sondern auch solchen, die französisch, italienisch nnd englisch sprechen, offen stehen. Schnyder stellte außer den Gebäuden auch die Hausgeräthe, das Silberzeug, die Bibliothek u. s. w. zur Verfügung. Den Haushalt führte vorläufig eine Verwandte Schnyder's. Ort und Lage, alles schien recht gut zu passen. Nachdem die ersten Anzeigen von der Anstalt geschehen, erschien in einer Schweizer Zeitung auf Fröbel's Person ein sehr gehässiger und verleumderischer Angriff, der jedenfalls von Herzog herrührte, dem früher erwähnten Lehrer in Keilhau, der immer gegen Fröbel intriguiert hatte. Trotzdem wurde die Anstalt eröffnet. Fröbel's Neffe Ferdinand und dessen jüngste Schwester Elise kamen ihm aus Keilhau zu Hilfe, desgleichen Geldmittel von dorther. Endlich reiste auch Barop nach Wartensee ab. Da sie daselbst aber bald als „Ketzer" angefeindet wurden, so verlegten sie die Anstalt, angeregt von drei Willisauer Kaufleuten, nach dem Städtchen Willisau, wohin Fröbel auch seine Gattin nachholte. Hier traten ihnen die jesuitisch gesinnten Kapuziner ganz offen entgegen und bedrohten sie sogar mit Lebensgefahr. Während Barop nach nur einjährigem Aufenthalte wieder nach Keilhau zurückgieng und die Leitung der Mutteranstalt übernahm, wanderten nun Middendorff und Langethal nach der Schweiz zu Fröbel.

Die Berner Regierung hatte schon im Jahre 1833 fünf junge Männer zu Fröbel nach Willisau auf anderthalb Jahre zur Ausbildung geschickt. Dann hielten Fröbel und Langethal in Burgdorf, wo früher Pestalozzi gewirkt hatte, einen Bildungscursus für Lehrer

ab, an welchem 60 junge Leute theilnahmen. Endlich errichtete die Regierung in Burgdorf ein Waisenhaus, in welchem auch andere Kinder als Waisen unterrichtet werden durften, und übertrug Fröbel die Direction desselben. Auch war ein Wiederholungscursus für Lehrer damit verbunden. Langethal trat als Lehrer mit ein, während Middendorff die Anstalt in Willisau weiterführte, bis endlich die clericale Partei doch siegte, die Anstalt 1839 aufgehoben wurde und Ferdinand Fröbel nach Burgdorf, Middendorff aber nach Keilhau gieng. Hier im protestantischen Berner Lande hatte Fröbel eine leichtere Arbeit und war in seiner neuen Stellung ganz glücklich. Was er in seinem früheren Plane für Helba schon bezweckt hatte, das führte er annähernd in Burgdorf aus: er nahm in die unterste Abtheilung der Elementarclasse 4—6jährige Kinder auf und beschäftigte sie außer den Sprech-, Sing- und Erzählübungen mit dem Gestalten in allerlei bildsamen Stoffen, wie Wasser, Sand, Thon, Steinen, Hölzchen und hauptsächlich mit Spiel. Hier kam auch der Gedanke in seine Seele, dass vor allem zu einer richtigen Erziehung gute Mütter herangebildet werden müssten. Dies könne aber nicht sowohl durch Bücher, als vielmehr durch praktische Anleitung in besonderen Kinderpflegeanstalten geschehen. Und so sehen wir unsern Fröbel nach und nach auf die Idee des Kindergartens kommen.

Die rauhe Gebirgsluft der Schweiz war für Fröbel's Gattin nachtheilig. Darum verließen sie beide Burgdorf und giengen 1836 nach Berlin, während die Anstalt dort in Langethal's Händen blieb. In Willisau wirkten Middendorff und Ferdinand Fröbel rüstig weiter. Letzterer trat 1841 an Langethal's Stelle in Burgdorf und starb dort in den Fünfziger Jahren unerwartet schnell, allgemein betrauert. Beide Erzieherkreise, der Schweizer und der Thüringer, blieben in fortwährender Beziehung zu- und in Eintracht miteinander.

Die Reise Fröbel's nach Berlin war veranlasst worden durch den Tod seiner Schwiegermutter. Dort blieb er auch nur so lange, bis der Nachlass derselben geordnet war. Während dieser Zeit besuchte er die seit 1833 gegründeten Warteschulen und Bewahranstalten und erkannte dabei, wie mangelhaft die Beschäftigung kleiner Kinder noch betrieben werde. Er schrieb seine eigenen Gedanken darüber nieder in einem Aufsatze: „Anweisung zu den ersten Spiel- und Beschäftigungsmitteln der Kindheit," welcher aber erst später (1838) veröffentlicht wurde.

Das Kleinkinderschulwesen beschäftigte, seit Oberlin (1779) im Steinthal mit Luise Scheppler die erste Anstalt für vor-

schulpflichtige Kinder gegründet hatte, die erzieherische Gedankenwelt vielfach. Owen und Buchanan in Schottland, Brougham in England, die Fürstin Pauline in Detmold, Pastor Fliedner in Kaiserswerth, Julius Fölsing in Darmstadt, die Gräfin von Brunswick in Ungarn hatten Oberlin's Idee aufgegriffen, verbessert und verwirklicht; aber erst Fröbel war es vorbehalten, Maß und Ziel, wahrhafte Gestaltung, System und Leben in diese Idee zu bringen.

Fortan war sein ganzes Sinnen, Denken und Thun auf die vernunftgemäße Erziehung der Kleinen gerichtet. Er kehrte nach Keilhau zurück, überließ aber die Leitung der dortigen Anstalt den geschickten Händen Barop's und zog nach dem eine Stunde davon entfernten Städtchen Blankenburg, um die Ausführung seiner jetzigen Ideen zu beginnen. Die ersten Mittel dazu gewährte die Erbschaft von seiner Schwiegermutter und die Mutteranstalt Keilhau. 1837 gründete er eine „Anstalt zur Pflege des Beschäftigungstriebes der Kindheit und Jugend" und zugleich eine Zeitschrift „Sonntagsblatt" mit dem Motto: „Kommt, lasst uns unsern Kindern leben!", in welcher er seine Grundsätze und seine Spiel- und Beschäftigungsmittel, nebst Kunstbeilagen und Liedercompositionen der Öffentlichkeit darbot. Diese Zeitschrift ist als die Hauptquelle für diesen Theil der Fröbel'schen Pädagogik anzusehen. Sie ist mit Ausnahme des J. 1839, dem Todesjahre der Frau Wilhelmine Fröbel, bis 1840 erschienen.

Middendorff kam 1838 nach Keilhau zurück und gieng bereitwillig auf Fröbel's Ideen ein. Langethal wirkte ebenso von Burgdorf aus dafür. Beide ersannen eine Menge von guten Spielen, die heute noch in den Fröbel'schen Anstalten angewendet werden. Fröbel unternahm von Blankenburg aus mehrfach Reisen, um durch Vorträge seine Gedanken zu verallgemeinern, so in Frankfurt a. M., Göttingen, Dresden und Leipzig.

Die Fürstin Mutter Karoline Louise von Schwarzburg-Rudolstadt, die Prinzessin Karoline Ida von Schaumburg-Lippe und eine Reihe anderer vornehmer Damen interessierten sich lebhaft für die Fröbel'schen Ideen und besuchten öfters seine Anstalt in Blankenburg. Pädagogen, wie Volkmar Stoy und Heinrich Deinhardt, und Laien kamen und belehrten sich über Fröbel's Bestrebungen.

1837 erschien das bereits erwähnte „Sonntagsblatt" mit Abbildungen der Fröbel'schen Spielmittel, welche ein früherer Keilhauer Zögling, der Maler Friedrich Unger aus Hof, gezeichnet hat, wie er auch die vortrefflichen Bilder zu den von Fröbel gedichteten „Mutter- und Koseliedern" lieferte, welche aber erst 1843 erschienen sind.

1839 erlag Fröbel's Gattin einer Krankheit, welche ihren Ursprung schon in der rauhen Luft der Schweiz genommen hatte. Sie ruht auf dem Friedhofe zu Blankenburg. Groß war Fröbel's und seiner Freunde Schmerz um sie, die ihm eine treue Lebensgefährtin und eine verständnisvolle Trägerin seiner Gedanken gewesen war. Fröbel's gesammte Thätigkeit, namentlich auch das Erscheinen des Sonntagsblattes wurde durch diesen Trauerfall eine Zeitlang unterbrochen, während welcher er sich in Keilhau im Kreise der Seinigen zu beruhigen und zu sammeln suchte.

Dann kehrte er nach Blankenburg zurück, und eine Nichte von ihm, die noch in Döllstädt bei Gotha als Greisin lebende Fräulein Amalie Müller, führte ihm die Wirtschaft. Er bildete junge Lehrer, wie den Taubstummenlehrer Kern aus Eisenach und Karl Schneider aus Frankfurt a. M., in seinem System für Kleinkinderpflege aus. Lange schon sann er auf einen kurzen und bezeichnenden Namen für seine Anstalt. Als er einst im Sommer 1840 von einem Besuche in Keilhau nach Blankenburg zurückkehrte und Middendorff und Barop ihn begleiteten, rief er beim Anblick der lachenden Landschaft plötzlich: „Ich hab's! Kindergarten soll die Anstalt heißen!"

Kurz darauf, am 28. Juni 1840, feierte man das 400jährige Jubiläum der Erfindung der Buchdruckerkunst. An dieses Fest des Geisteslichtes knüpfte Fröbel die Gründung seines Kindergartens. Zugleich veröffentlichte er einen Plan, nach welchem er Kinderpflegerinnen: Kindermädchen, Wärterinnen, Erzieherinnen und Erzieher, Führer und Führerinnen an Spiel- und Kleinkinderschulen bilden wollte, wozu sein Kindergarten die praktische Ubungsstätte sein sollte. Dieser Kindergarten sollte „deutscher Kindergarten" heißen und sollte die Musteranstalt für alle derartigen Anstalten sein. Die dazu erforderlichen Mittel, 100.000 Thaler, sollten durch Actien à 10 Thaler aufgebracht werden. Er hoffte auf die regste Theilnahme. Er fand auch nennenswerte Unterstützung. 155 Theilnehmer unterzeichneten, 37 zahlten bar. Es bildete sich in Blankenburg ein Comité, an dessen Spitze der Bürgermeister stand. Die Stadt gab ein Local mit Garten und Spielplatz her. Die Anstalt nahm einen recht schönen Anfang. Allein die dargebotenen Mittel reichten nur kurze Zeit, und der „deutsche Kindergarten" musste im Winter wegen — Mangels an Holz geschlossen werden. Auch die Gründung eines „Erziehungsvereines," wozu Fröbel 1845 aufforderte und womit er in Eichfeld, dem Mutterkirchdorfe von Keilhau, bereits den Anfang gemacht hatte, wollte nicht genug helfen. Der „deutsche Kindergarten" siechte leider

bald wieder dahin, während in anderen Orten, wie in Rudolstadt, Dresden ꝛc. die Kindergärten sich hielten.

Die bereits erwähnten „Mutter- und Koselieder," welche 1843 erschienen, enthalten Dichtungen von Fröbel, in denen er die Mutter für das Werk der ersten Erziehung der Kleinen zu begeistern und über dasselbe zu belehren weiß, und durch welche die Mutter die Kinder kosend unterhält und spielend erzieht. Diese Texte schließen sich eng an Federzeichnungen von Unger an, welche das Leben und Treiben in der mannigfachsten Umgebung des Kindes in poetisch verklärter Weise darstellen. Diese Bilder sind sicher das Beste, was die Malerei bis jetzt der Pädagogik geboten hat. Eine Anzahl der Fröbel'schen „Mutter- und Koselieder" hat der damalige Keilhauer Religionslehrer Robert Kehl zweistimmig componiert, und manche davon, vielleicht ein Dutzend, werden noch heute in den Kindergärten und Familienstuben gesungen; andere haben sich nicht zu halten vermocht.

Fröbel hielt sich auf einer seiner Reisen, die er unternahm, theils um Studien über Kleinkinderschulen zu machen, theils um seine Kindergärten zu verbreiten, ein Vierteljahr lang (1843) in Darmstadt auf, wo Dr. J. Fölsing († 1882) bereits seit den 30er Jahren für ähnliche Anstalten wirkte, und wurde dort mit letzterm befreundet, nahm auch manche Beschäftigung und manches Spiel Fölsing's in sein System auf, so dass beide in dem Wesen ihrer Anstalten wohl übereinstimmten, ohne indes bis ins Einzelnste, z. B. in Bezug auf den Namen, einig werden zu können. Was aber den Geist, die Fülle, Tiefe und Originalität der Gedanken betrifft, so behauptet Fröbel entschieden die Superiorität. Nach Darmstadt berief Fröbel seine erste Kindergärtnerin Ida Seele, jetzt verehelichte Frau Director Vogeler, zur Führung des dort angelegten Kindergartens, nachdem sie sich bereits in Blankenburg als Leiterin des Kindergartens in ausgezeichneter Weise bewährt hatte.

Zu den Kindergärtnerinnen, die Fröbel in den Cursen der Jahre 1847—48 ausbildete, zählen u. a. Alwine Middendorff, die Frau des um die Fröbelsache hochverdienten Dr. Wichard Lange in Hamburg, Luise Levin, Fröbel's nachmalige zweite Gattin, und Henriette Breymann, jetzt verehelichte Director Schrader.

Da Friedrich Fröbel's Ideen nunmehr auch bei der deutschen, namentlich aber bei der thüringischen und sächsischen Lehrerschaft viel Anklang gefunden hatten, so berief Fröbel in Verbindung mit den Lehrern Georg Heusinger, Julius Kell, Johannes Stangenberger u. a. im Sommer 1848 eine Lehrerversammlung

nach Rudolstadt ein, wo er seine Gedanken übersichtlich vortrug. Zwar fand er noch viel Widerspruch, doch klärte sich dadurch manches Dunkle in seiner Darstellung, und das Ganze schlug festere Wurzeln.

Angeregt durch die Freunde Fröbel's schrieb Middendorff in demselben Jahre eine Denkschrift: „Die Kindergärten. Ein Bedürfnis der Zeit ꝛc." für die deutsche Nationalversammlung. Ein directes Resultat jedoch für die Kindergärten gieng daraus nicht hervor.

Unter den Orten, in welchen die Ideen Fröbel's damals Eingang fanden, nahm Dresden einen hohen Rang ein, wo Bruno Marquart, Henriette Dahlenkamp, Amalie Marschner, Auguste Herz, Bertha Glöckner und Adolf Frankenberg — letzterer schon lange vorher — für dieselben eintraten.

Die früher so kurz abgebrochenen Beziehungen Fröbel's zur herzoglich Meiningischen Regierung wurden im Frühjahre 1849 wieder angeknüpft, und Fröbel nahm in Bad Liebenstein im Thüringerwalde seinen Wohnsitz. Hier führte er vor den Augen der zahlreichen Curgäste mit den zusammengelesenen Kindern des Ortes seine sinnigen Spiele aus. Unter diesen Curgästen befand sich die Baronin Bertha von Marenholtz-Bülow, eine begeisterte Anhängerin Fröbel's. Durch dieselbe wurde der mitanwesende Seminar-Director a. D. Adolf Diesterweg, der bis dahin der Sache Fröbel's ferngestanden, für Fröbel gewonnen, so dass er fürderhin der eifrigste Förderer und Vertheidiger der Fröbel'schen Erziehungsidee wurde, indem er z. B. Fröbel sein erstes „Jahrbuch" (1851) widmete und darin eine Biographie Fröbels und eine Charakteristik seiner Erziehungsgrundsätze und Spielmittel veröffentlichte.

Von Liebenstein aus gieng Fröbel im Winter desselben Jahres nach Hamburg und sammelte da einen Kreis von Gleichgesinnten um sich, so Doris Lütkens, Johanna Goldschmidt, Frau Wüstenfeld, Frau Westendarp, Heinrich Hoffmann. Ganz besonders nahm ihn der dortige Frauenverein ein, welcher sich aber mit sehr hohen Ideen der Frauenbildung trug und durch den Neffen Fröbel's, Karl Fröbel, die Gründung einer weiblichen Hochschule anstrebte. Indes gieng Fröbel auf die Pläne der theils schon von Emancipationslust angeregten Damen nicht ein, sondern hielt treu an seiner Forderung, die Frauen in erster Linie zur vernunftgemäßen Erziehung der Kinder zu befähigen. Trotzdem hat man seine Bestrebungen später verkannt und, gleich den Emancipations- und politischen Freiheitsbestrebungen, mit denen man sie für identisch hielt, verdammt und verpönt.

Von Hamburg, wo übrigens auch Middendorff mit gewirkt hatte, nach Liebenstein zurückgekehrt, gab Fröbel die „Wochenschrift“ heraus, unter Redaction von Middendorff's Schwiegersohn Wichard Lange, gleichsam als Fortsetzung des frühern „Sonntagsblattes.“ In dieser Zeitschrift sind mehrere wertvolle Aufsätze von Fröbel selbst enthalten.

Der Herzog von Meiningen überließ Fröbel das Jagdschlösschen Marienthal ganz nahe bei Liebenstein. Dort wohnte Fröbel seit Frühjahr 1850 und sammelte wieder eine Schar junger Damen um sich, die er zu Kindergärtnerinnen ausbildete. Selbstverständlich fehlte auch hier der Kindergarten nicht, der aus den Kindern des fünf Minuten entfernten Schweina bestand.

Am 4. August 1850 veranstaltete Fröbel auf dem Altenstein bei Liebenstein, dem Sommeraufenthalte der herzoglich Meiningischen Familie, ein Spielfest, an dem gegen 300 Kinder aus den umliegenden Orten theilnahmen, welche von der Herzogin bewirtet wurden. Fröbel selbst leitete die Spiele, unterstützt von über 20 Erwachsenen. Eine große Menge Volks von nah und fern sah und hörte mit großem Interesse und sichtlicher, sowie auch vielfach ausgesprochener Befriedigung zu. Der Erfolg dieses Festes war für Fröbel ein so entschiedener, dass das Altensteiner Spielfest einen Glanzpunkt in der Geschichte seines Lebens und Strebens bildet.

Unter den frühern Schülerinnen Fröbel's in Keilhau hatte sich auch eine Dame aus Osterode, Fräulein Luise Levin, befunden, welche mit der Familie des Osteroder Fröbel befreundet war. Diese bekleidete nach genossener Ausbildung eine Stelle als Erzieherin in einer Familie in Rendsburg. Fröbel berief sie 1849 nach Liebenstein zur Vorsteherin seines Hauswesens, und da er sie hochachten und lieben gelernt, sowie auch in ihr eine dereinstige Fortsetzerin seines Werkes erkannt hatte, verehelichte er sich im Juli 1851 mit ihr, und so wurde sein Kreis wieder eine Familie und stellte die „Lebenseinigung“ dar, die Fröbel von jeher auf sein Banner geschrieben.

Fröbel war glücklich in dem neuen Verhältnisse; er konnte, nachdem ein wesentlicher Theil seiner Sorgen um den Hausstand auf die Schultern seiner Frau gelegt war, mehr seinen erzieherischen Gedanken nachleben und geistig desto unabhängiger wirken. Da geschah etwas Unerhörtes, für ihn Erschreckliches: die Kindergärten wurden in Preußen vom Minister v. Raumer verboten! (Den 7. August 1851.) Verboten, weil sie angeblich die Kinder zum — Atheismus erziehen sollten! Es war, wie wir weiter oben bereits angedeutet, eine reine Verkennung und Verleumdung der Fröbel'schen

Bestrebungen. Man hatte Karl Fröbel verfolgen wollen und schlug ohne weiteres den Oheim mit zu Boden. Nie hatte Friedrich Fröbel in der angeschuldigten Weise gedacht und gewirkt; nie hatte er auch politisch sich betheiligt. Er und sein Kindergarten waren unschuldig wie ein Kind. Er kam gegen das Verbot ein; er verwies auf seine Schriften; eine Anzahl von Pädagogen, unter denen Middendorff, Diesterweg, Marquart, Georgens, Schulrath Dr. Peter aus Meiningen, Pösche, dann die Professoren Dr. Uhle und Müller aus Halle und der Weimarische Staatsminister v. Wydenbrugk hielten Versammlungen und sprachen sich hier und in öffentlichen Erklärungen nur günstig über die Kindergärten aus — alles vergeblich; das Verbot blieb stehen. Eine größere Kränkung hätte Fr. Fröbel nicht widerfahren können. Viele Kindergärten in Preußen giengen ein, einige nur bestanden, freilich unter anderm Namen („Spielschule" u. dgl.), fort. Hätten die Kindergärten nicht in einigen freisinnigen Kleinstaaten (S.-Weimar, Gotha) Duldung erfahren, so wäre es wohl um sie geschehen gewesen.*)

Nach dem nur kurzen Bestehen der „Wochenschrift" erschien am 31. October 1851 eine dritte „Zeitschrift für Friedrich Fröbel's Bestrebungen," welche Fröbel zum Herausgeber und Dr. Bruno Marquart in Dresden zum Redacteur hatte.

Einen letzten heitern Sonnenstrahl in den Lebensabend Fröbel's warf die zu Pfingsten 1852 in Gotha tagende deutsche Lehrerversammlung, bei welcher Theodor Hoffmann aus Hamburg bereits den Vorsitz führte. Diese berief Fröbel in ihre Mitte und erwies ihm bei seinem Erscheinen große Ehre. Hier nahm er mehrfach Gelegenheit, sich über seine Grundsätze auszusprechen.

Wenn auch durch die dadurch erfahrene Ehrenerweisung sichtlich gehoben, erlahmten doch die bereits im Abnehmen begriffenen körperlichen Kräfte Fröbel's bald und zogen ihn am 6. Juni aufs Krankenlager nieder, von dem er leider nicht wieder erstehen sollte. Middendorff, Barop und Dr. Clemens in Rudolstadt, ein Schüler Fröbel's, waren herbeigeeilt; in ihrer und der Gegenwart seiner Frau und Frau Dr. Marquart verschied Fröbel am Abend des 21. Juni sanft. Seine letzten Worte waren: „Ich bin ein christlicher Mensch!"

Am 24. Juni wurde der Verblichene unter großer Theilnahme der umwohnenden Bevölkerung auf dem Friedhofe zu Schweina

*) Gerade in der Zeit des preußischen Verbots gründete Ref. d. in Weimar (1858) einen Kindergarten, wozu ihm die Erlaubnis seiner Vorgesetzten und des Ministeriums ohne weiteres ertheilt wurde.

feierlich bestattet. Ein steinernes Denkmal*), bestehend in Kugel, Walze und Würfel, den drei Grundspielmitteln Fröbel's, bezeichnet die Stätte, wo er ruht. Ein unvergängliches Denkmal aber hat sich Friedrich Fröbel gesetzt in die Herzen seines Volkes, ja der ganzen gebildeten Welt durch seine Schöpfungen auf dem Gebiete der Erziehung, und unverblichen wird sein Name glänzen bis in die fernsten Zeiten. Tief ergreifend hat Middendorff den Tod seines treu geliebten Freundes geschildert in einer besonderen Schrift: „Fröbel's Ausgang aus dem Leben."

Middendorff setzte das Werk Fröbel's fort und leitete mit der Witwe seines Freundes die Ausbildung von Kindergärtnerinnen, anfangs noch in Marienthal, sodann in Keilhau. Auf der deutschen Lehrerversammlung in Salzungen 1853 sprach er über die Kindergärten. Nicht lange sollte er Fröbel überleben. Am 26. November des genannten Jahres nahm ihn ein Nervenschlag hinweg. Er ruht nebst einem großen Theile der Mitglieder der Fröbel-Familie auf dem Anstalts-Friedhofe zu Keilhau.

Langethal, der sich von Fröbel getrennt und das Amt eines Archidiacons in Schleusingen bekleidet hatte, lebte und lehrte zuletzt, leider erblindet, wieder in Keilhau, bis auch er am 21. Juli 1879 zur ewigen Ruhe eingieng.

Barop hat die Leitung der Erziehungsanstalt in Keilhau wacker geführt und das Institut auf eine vorher nie erreichte Höhe gehoben bis zu seinem am 5. August 1878 erfolgten Tode. Unter seinem Sohne blüht und gedeiht Keilhau erfreulich weiter.

Dr. Siegfried Schaffner, der Gatte von Elise Fröbel, welcher eine Reihe von Jahren Mitarbeiter in Keilhau gewesen war, gründete 1867 in Gumperda bei Kahla eine eigene Erziehungsanstalt, welche, unbeschadet dem Keilhauer Institut, schnell emporblühte und jetzt, nach Schaffner's am 20. Juli 1877 erfolgtem Tode, unter der Leitung seines Sohnes steht.

Frau Luise Fröbel siedelte nach Middendorff's Tode erst nach Dresden, dann nach Hamburg über, wo sie die Ausbildung von Kindergärtnerinnen fortsetzte. Dort in Hamburg lebt und wirkt sie noch heute.

Dr. J. Fölsing in Darmstadt, der, wenn auch etwas von Fröbel abweichend, die Erziehung der Kleinen rastlos betrieb, ist

*) Aus Anlass der 100jährigen Geburtsfeier Fröbel's 1882 wurde dasselbe erneuert.

1882 den 19. Juni durch den Tod aus seinem Wirkungskreise gerufen worden.

Dr. Wichard Lange, Schwiegersohn Middendorff's und Schüler Diesterweg's und Fortsetzer von dessen „Rheinischen Blättern," wirkt heute noch als Director einer Realschule in Hamburg. Er hat sich um Fröbel noch besonders verdient gemacht durch die Herausgabe seiner Gesammtwerke bei Enslin († 1882) in Berlin.

Dr. Bruno Marquart in Dresden, Director einer Privatschule, hat sich nach dem Tode seiner Frau (1869) zur Ruhe gesetzt, ist aber noch in Vereinen und schriftstellerisch thätig für die Sache Fröbel's.

Diesterweg, dieser hellleuchtende Stern am pädagogischen Himmel Deutschlands, ist nach ununterbrochener und energischer Wirksamkeit als erzieherischer Schriftsteller 1866 in Berlin gestorben.

Frau Bertha v. Marenholtz-Bülow hat sich um die Sache Fröbel's verdient gemacht durch eine Reihe von wertvollen Schriften, die Gründung des „Erziehungsvereines" und des Organs desselben: „Die Erziehung der Gegenwart" (Dresden), durch eifrige Propaganda für die Kindergärten im Auslande und endlich durch die Erwirkung der Aufhebung des Verbotes der Kindergärten in Preußen (1860).

Ein verständnisvoller Förderer der Pädagogik Fröbel's war der Gothaische Schulrath Dr. Karl Schmidt (gest. 1864), der Verfasser der größten und bedeutendsten „Geschichte der Pädagogik" (Cöthen, Schettler).

In Thüringen, der Wiege der Kindergärten, hatten sich dieselben bald in alle Städte verbreitet, und die Vertreter der Fröbel'schen Grundsätze daselbst vereinigten sich zu einem Fröbelvereine, an dessen Spitze A. Köhler in Gotha († 1879), Fr. Schmidt und Fr. Seidel in Weimar und später noch der Pfarrer Gustav Steinacker in Buttelstedt († 1877) standen. Im Jahre 1860 entstand ein eigenes Organ dieses Vereines in der Monatsschrift „Kindergarten," welche eine lange Zeit die einzige Zeitschrift für Fröbel'sche Bestrebungen war und jetzt noch, unter Herausgabe von Fr. Seidel, bei A. Pichler's Witwe & Sohn in Wien erscheint.

Als im Laufe der Zeit auch an vielen anderen Orten, z. B. in Berlin, Breslau, Danzig, Königsberg, Heidelberg, Speyer, Kaiserslautern, München, ähnliche Vereine entstanden, traten dieselben im Jahre 1873 zu dem „Deutschen Fröbelverband" zusammen, dessen Organ der obengenannte „Kindergarten" wurde.

Director August Köhler in Gotha bildete in seinem Seminar eine große Anzahl von Kindergärtnerinnen für fast alle Länder Europa's aus und schrieb zugleich die für das Studium der Kindergärtnerei nöthigen, eingehendsten Schriften. Sein früher Tod ist sehr zu beklagen.

In Berlin wirken namentlich Professor Dr. E. Pappenheim und Hermann Goldammer, sowie Hermann Pösche praktisch und schriftstellerisch für die Sache der Kindergärten.

Unermüdlich thätig durch Wort und Schrift für die Sache Fröbel's war und ist Rudolf Benfey, gegenwärtig in Brünn.

Die schon genannten Weimarischen Lehrer Fr. Schmidt und Fr. Seidel eröffneten durch die Herausgabe der „Arbeitsschule" (Weimar, H. Böhlau. 16 Hefte), einer Darlegung der Fröbel'schen Beschäftigungsmittel durch Bild und Wort, ganz besonders der deutschen Lehrerwelt Einblick und Verständnis in und für die Pädagogik Fröbel's.

Die Kindergärten sind nunmehr in alle civilisierte Länder der Erde getragen worden; ihre Zahl ist groß. In Österreich sind sie seit 1872, in Belgien seit 1880 staatlich eingeführt. Auch Seminarien zur Ausbildung von Kindergärtnerinnen gibt es fast an allen Knotenpunkten der Kindergärtnerei, wie in Weimar, Berlin, Leipzig, Dresden, Breslau, Wien, ꝛc.

Am 21. April 1882 begieng man überall, wo Kindergärten sind, den 100. Geburtstag Friedrich Fröbel's in erhebender Weise; selbst unter Theilnahme der ansehnlichsten Fürstlichkeiten, wie des Kronprinzenpaares von Preußen und des deutschen Reiches, des Großherzoglichen Paares von S.-Weimar, des Königs von Italien. Am 4. August 1882 wurde bei Gelegenheit der V. Generalversammlung des deutschen Fröbelverbandes zu Blankenburg i. Th. ein herrliches Denkmal enthüllt, welches dem Gründer der Kindergärten an dem Orte, wo der erste Kindergarten bestanden hatte, von seinen Verehrern gestiftet worden ist.

Charakteristik Fröbel's.

Als Pädagog steht Fröbel zwischen Pestalozzi und Fichte mitten inne. Während Pestalozzi die Kinder einzig an die Mutter und die Wohnstube verweist, wollte sie Fichte den Müttern nehmen und Nationalerziehungsanstalten übergeben. Fröbel vermittelt diese beiden Gegensätze, indem er die Kinder den Müttern läßt, diese aber durch seine Kindergärten unterstützt und zu naturgemäßer Erziehung mehr befähigt. Das nur aus todten Worten bestehende „Mutterbuch" Pestalozzi's übersetzt Fröbel durch seinen Kindergarten in die lebendige That. Statt über Erziehung zu predigen, zeigt er an concreten Beispielen, wie man's machen müsse. Zu dem Pestalozzi'schen Grundsatz von der Anschaulichkeit des Unterrichts fügt er den der Selbstbethätigung des Kindes. „Der Mensch ist ein schaffendes Wesen," sagt Fröbel und stellt mit diesem Satze ein zweites Ei des Columbus auf die Spitze. Nicht Buch-Menschen sollen erzogen werden, sondern That-Menschen, denn im Thun und Schaffen werden alle Kräfte und Anlagen des Menschen harmonisch entfaltet und gebildet. Des Kindes Thun aber besteht hauptsächlich im Spiel, und darum ist das Kindesspiel ganz besonders zu beachten und zu pflegen. Zum Spiel dienen Spielmittel. Das beste Spielmittel sind die Kinder selbst; denn mit nichts spielt ein Kind lieber als mit andern Kindern, und zwar vornehmlich seines Alters. Darum nehmen die Bewegungsspiele den obersten Rang ein. Die übrigen Spielmittel seien einfach und gestaltungsfähig; fertige und theure Spielzeuge sind verwerflich. Ball, Kugel, Walze, Würfel — namentlich der letztere wegen seiner großen Theilbarkeit — Täfelchen, Stäbchen, Erbsen, Papier, Fäden, Thon u. dgl. sind, wie schon seit Alters, auch heute noch die ent-

sprechendsten Mittel zum kindlichen Spiel. Sämmtliche dem Kinde gebotenen Mittel müssen einen innern Zusammenhang haben, müssen ein Ganzes bilden. Diesen Zusammenhang bietet die mathematische Grundlage der Spielmittel. So z. B. sind Kugel, Walze, Würfel: Körper; Papier und Täfelchen sind Flächen; Stäbchen und Faden sind Linien; Erbsen sind Punkte. An diesen Mitteln kommen Form, Größe, Schwere, Zahl, Farbe, Bewegung, Richtung und Ton zur Anschauung, mithin sämmtliche Elemente der menschlichen Erkenntnis. Manche der bereits auf der untern Kindheitsstufe angewandten Beschäftigungsmittel, wie Bauen mit Würfeln, Stäbchen und Erbsen, Ausschneiden aus Papier, Modellieren mit Thon, müssen auch auf höheren Stufen des Unterrichts Verwendung finden; doch sollen die Kinder nicht etwa, wie neuerdings von gewisser Seite her verlangt wird, durch Herstellung von Quirlen, Holzschuhen und Stiefelknechten zu einseitigen Handwerkern gebildet werden, sondern es soll nur ihr Auge geübt, ihre Hand geschickt gemacht und ihr Geschmack erzogen, ihre Lust erregt werden, um später, sowie geistig, auch körperlich zu allem befähigt zu sein, was allgemeine Menschenbildung fordert. Die Thatsache, dass die namhaftesten Pädagogen der Gegenwart sich ganz oder theilweise zu Fröbel's Grundsätzen bekennen, spricht für den hohen Rang, den Fröbel als Pädagog einnimmt.

Als Schriftsteller ist Fröbel nur auf dem Gebiete der Pädagogik aufgetreten. Seine ziemlich zahlreichen Schriften sind mehr aphoristischer Natur und sind zuerst im Selbstverlag erschienen; darum haben sie seinerzeit auch nur sehr spärliche Verbreitung gefunden. Die „Menschenerziehung," sein Hauptwerk, in welchem er seine Grundgedanken niedergelegt und sein System in den Umrissen angedeutet hat, ist leider nur bis zum begonnenen Knabenalter gediehen; doch kann darauf weiter gebaut und eine Vollendung des Ganzen in seinem Sinne wenigstens annähernd erstrebt werden. Die Spielgaben sind auch nur theilweise von Fröbel selbst bearbeitet und herausgegeben worden. Andere wurden von Frau Luise Fröbel, Johannes Stangenberger, Hermann Goldammer, Franz Schmidt und dem Referenten dieses bearbeitet. Nur die „Mutter- und Koselieder" stellen ein fertiges und schön abgerundetes Ganze dar. Sie sind ein Werk, welches noch viel zu wenig bekannt ist, aber weit mehr Beachtung verdient, als geschehen, und als manch andern neuern und flachern Kunst- und Dichtwerken zutheil geworden. Die schriftliche Darstellungsweise Fröbel's ist im allgemeinen etwas schwerfällig und langathmig; er ringt mit der Form. Aber stets ist er reich und tief an Gedanken,

und es lohnt doppelt und dreifach, ein Werk von ihm durchstudiert zu haben. Er ist kein Schriftsteller zum bloßen Lesen; er will studiert sein. Unverständlich, wie manche oberflächliche Schreiber behaupten wollen, ist Fröbel nirgends; man muss nur zuerst sein Grundwerk, die „Menschenerziehung", recht kennen gelernt haben. Unsere hier vorliegende Ausgabe der „Menschenerziehung" hat einige Stellen unterdrückt, welche sich auf heute nicht mehr zutreffende Schuleinrichtungen und veraltete Literatur bezogen und keinen Wert mehr hatten. Sodann ist das Werk in Capitel getheilt worden, um die Übersicht und das Studium zu erleichtern.

Die Poesien Fröbel's sind öfters angegriffen worden, und zwar zum Theil mit Recht. Fröbel, obschon eine durchweg dichterisch angelegte Natur, vermochte doch seinen Versen selten eine formrichtige Vollendung zu verleihen. Seine Dichtungen zerfallen in zwei Gruppen. Die erste derselben umfasst Verse, Reime und Lieder für die Mutter, und diese Dichtungen sollen der Mutter nur zeigen, wie sie mit ihren Kleinen sinnig und vernünftig umzugehen hat, wie z. B. in den „Mutter- und Koseliedern". Hierbei kommt auf eine tadellose Form so sehr viel nicht an. Die zweite Gruppe besteht aus Verschen und Spielliedern für die Kinder, und diese lassen sich allerdings oft anfechten, zumal sie nicht selten unkindliche Reflexionen enthalten. Doch ist zu bedenken, dass Fröbel damit nicht als Dichter, sondern nur als Pädagog auftreten wollte, und dass zu der Zeit, als er damit hervortrat, Kinderliederdichter wie Hoffmann von Fallersleben, Friedrich Güll, Karl Enslin, Rudolf Löwenstein, Ch. G. Dieffenbach, Julius Sturm und andere, noch nicht ihre einfachen, schönen Weisen hatten erklingen lassen, als dass Fröbel sie hätte benützen können. Die unhaltbaren Spieltexte Fröbel's sind heute meist durch neuere und bessere Dichtungen ersetzt worden und können es noch mehr werden, ohne dass darum der Wert des Fröbel'schen Spielganzen etwas verliert.

Vom menschlichen Standpunkte aus betrachtet ist Friedrich Fröbel bewunderns- und verehrungswürdig. Da ist er der verkannte und vernachlässigte Knabe und Jüngling, der auf eigene Kraft baut, seinem innern Drange nach Bildung folgt und alle Hindernisse zu besiegen weiß, um endlich als Mann sein Ziel zu erreichen. Da ist er der pflichttreue Sohn, der herbeieilt ans Sterbebett des Vaters und noththuende Hilfe leistet; der liebende Bruder, der dem andern Bruder, trotz eigener Beschränktheit in den Mitteln, aus der Verlegenheit reißt, um dann selbst umso schlimmer hinein zu gerathen;

der besorgte Oheim, der sich der unerzogenen Waisen seines Bruders warm annimmt; der zartfühlende Gatte, der seine erste, sowie auch seine zweite Gemahlin sozusagen auf den Händen trägt; der warmfühlende Vater, der, ohne selbst Kinder zu besitzen, sein Leben und Streben nur der Kindheit widmet; der treue Freund, der sein gegebenes Wort gegen zwei mit ihm in Liebe verbundene Studiengenossen einlöst; der echte Patriot, der mit kühnem Mannesmuth freiwillig in den blutigen Kampf fürs Vaterland zieht; der wahre Christ endlich, der sein Lebelang durch Wort und That und noch im letzten Stündlein fromm und innig sein Bekenntnis zur Lehre Jesu ablegt!

Friedrich Fröbel's

Erziehung des Menschengeschlechts.

Einleitung.

In allem ruht, wirkt und herrscht ein ewiges Gesetz, es sprach und spricht sich im Äußern, in der Natur, wie im Innern, in dem Geiste, und in dem beides Einenden, in dem Leben immer gleich klar und gleich bestimmt dem aus, den entweder von dem Gemüthe und Glauben aus die Nothwendigkeit erfüllt, durchdringt und belebt, dass es gar nicht anders sein kann, oder dem, dessen klares ruhiges Geistesauge in dem Äußern und durch das Äußere das Innere schaut, und aus dem Wesen des Innern das Äußere mit Nothwendigkeit und Sicherheit hervorgehen sieht. Diesem allwaltenden Gesetze liegt nothwendig eine allwirkende, sich selbst klare, lebendige, sich selbst wissende, darum ewig seiende Einheit zum Grunde; dieses wird auf gleiche Weise wieder sowie sie, die Einheit selbst, entweder durch Glauben oder durch Schauen gleich lebendig, gleich er- und umfassend erkannt, so dass sie auch von einem still achtsamen menschlichen Gemüthe, von einem besonnenen klaren menschlichen Geiste von jeher sicher erkannt ward und immer davon erkannt werden wird.

Diese Einheit ist Gott. Alles ist hervorgegangen aus dem Göttlichen, aus Gott, und durch das Göttliche, durch Gott einzig bedingt; in Gott ist der einzige Grund aller Dinge. In allem ruht, wirkt, herrscht Göttliches, Gott. Alles ruht, lebt, besteht in dem Göttlichen, in Gott und durch dasselbe, durch Gott. Alle Dinge sind nur dadurch, dass Göttliches in ihnen wirkt. Das in jedem Dinge wirkende Göttliche ist das Wesen jedes Dinges.

Die Bestimmung und der Beruf aller Dinge ist: ihr Wesen, so ihr Göttliches und so das Göttliche an sich entwickelnd darzustellen,

Gott am Äußerlichen und durch Vergängliches kundzuthun, zu offenbaren. Die besondere Bestimmung, der besondere Beruf des Menschen als vernehmend und vernünftig ist: sein Wesen, sein Göttliches, so Gott, und seine Bestimmung, seinen Beruf selbst sich zum völligen Bewusstsein, zur lebendigen Erkenntnis, zur klaren Einsicht zu bringen, und es mit Selbstbestimmung und Freiheit im eigenen Leben auszuüben, wirksam sein zu lassen, kundzuthun.

Das Anregen, die Behandlung des Menschen als eines sich bewusst werdenden, denkenden, vernehmenden Wesens zur reinen unverletzten Darstellung des inneren Gesetzes, des Göttlichen mit Bewusstsein und Selbstbestimmung, und die Vorführung von Weg und Mittel dazu ist Erziehung des Menschen.

Das Erkennen, Bewusstgewordensein jenes ewigen Gesetzes, die Einsicht in seinen Grund, in sein Wesen, in die Gesammtheit, den Zusammenhang, und die Lebendigkeit seiner Wirkungen, das Wissen vom Leben und des Lebens in seiner Gesammtheit ist Wissenschaft, ist Lebenswissenschaft; und von dem bewussten, denkenden, vernehmenden Wesen bezogen auf die Darstellung und Ausübung durch und an sich, ist sie Erziehungswissenschaft.

Die aus der Erkenntnis jenes Gesetzes, aus der Einsicht in dasselbe hervorgehende Vorschrift für denkende, vernehmende Wesen zum Bewusstwerden ihres Berufes und zur Erreichung ihrer Bestimmung ist Erziehungslehre.

Die freithätige Anwendung dieser Erkenntnis und Einsicht, dieses Wissens für unmittelbare Entwickelung und Ausbildung vernünftiger Wesen zur Erreichung ihrer Bestimmung ist Erziehungskunst.

Der Zweck der Erziehung ist Darstellung eines berufstreuen, reinen, unverletzten und darum heiligen Lebens.

Die Erkenntnis und Anwendung, das Bewusstsein und die Darstellung geeint, im Leben für berufstreues, reines, heiliges Leben einigend, ist die Lebensweisheit, ist die Weisheit an sich.

Weise zu sein ist das höchste Streben des Menschen, ist die höchste That der Selbstbestimmung des Menschen.

Sich selbst und andere erziehen, mit Bewusstsein, Freiheit und Selbstbestimmung erziehen, ist Doppelthat der Weisheit; sie begann mit dem ersten Erscheinen der Einzelmenschen auf der Erde, und war da mit dem ersten Erscheinen des vollendeten Selbstbewusstseins des Einzelwesens und fängt jetzt an sich als nothwendige allgemein menschliche Forderung auszusprechen und als solche Gehör

und Anwendung zu finden. Diese That ist das Betreten des Weges, welcher einzig zum Leben führt, welcher zur Erfüllung der innern und dadurch auch zur Erfüllung der äußeren Forderung des Menschenwesens sicher leitet, welcher durch ein berufstreues, reines, heiliges Leben zum seligen Leben führt.

Das Göttliche also in dem Menschen, sein Wesen, soll und muss durch die Erziehung in demselben entwickelt, dargestellt, zum Bewusstsein, und er, der Mensch, so zum freien bewussten Nachleben nach diesem, zur freien Darstellung dieses in ihm wirkenden Göttlichen erhoben werden.

Das Göttliche, Geistige, Ewige, welches in der den Menschen umgebenden Natur ist, das Wesen der Natur ausmacht und sich bleibend in ihr ausspricht, soll und muss die Erziehung, der Unterricht dem Menschen zur Anschauung bringen und ihn erkennend machen, sowie sie in lebendiger Wechselwirkung und geeint mit Lehre das Gleichgesetzige zwischen und unter beiden, der Natur und dem Menschen, aussprechen und darstellen soll und muss.

Das Hervorgegangen-, das Bedingtsein des Menschen und der Natur aus Gott, das Ruhen des Menschen und der Natur in Gott soll die Erziehung, in ihrer Gesammtheit durch Erziehung, Unterricht, Lehre in dem Menschen zum Bewusstsein erheben und im Leben wirksam machen.

Die Erziehung soll und muss den Menschen zur Klarheit über sich und in sich, zum Frieden mit der Natur und zur Einigung mit Gott leiten und führen; darum soll sie den Menschen zur Erkenntnis seiner selbst und des Menschen, zur Erkenntnis Gottes und der Natur und zu dem dadurch bedingten reinen und heiligen Leben erheben.

In allen diesen Forderungen aber gründet sich die Erziehung auf das Innere und Innerste, ruht darauf.

Alles Innere wird von dem Innern an dem Äußern und durch das Äußere erkannt. Das Wesen, der Geist, das Göttliche der Dinge und des Menschen wird erkannt an seinen, an ihren Äußerungen. Ob diesemnach nun gleich die Äußerungen des Menschen und der Dinge dasjenige sind, an welches sich alle Erziehung, aller Unterricht, alle Lehre, alles Leben als Erzeugnis der Freiheit anknüpft, und von dem Äußern ausgehend auf das Innere wirkt und schließt, so kann und darf dennoch die Erziehung nicht von dem Äußern auf das Innere geradezu schließen, sondern das Wesen der Dinge fordert, dass immer in irgendeiner Beziehung umgekehrt von dem Äußern

auf das Innere, und von dem Innern auf das Äußere geschlossen werde. So darf von der Mannigfaltigkeit und Vielheit in der Natur nicht auf eine Vielheit der letzten Bedingung derselben, nicht auf eine Vielheit der Götter, und von der Einheit Gottes darf nicht auf eine Abgeschlossenheit der Natur, sondern es muss in beiden Fällen umgekehrt von der Mannigfaltigkeit in der Natur auf die Einheit ihres letzten Grundes, Gottes, und von der Einheit Gottes auf die in Ewigkeit fortgehende Mannigfaltigkeit der Naturentwickelungen geschlossen werden.

Das Nichtanwenden der eben ausgesprochenen Wahrheit, sondern vielmehr das stete Sündigen dagegen, das Geradeschließen von gewissen äußern Erscheinungen im Kinder- und Knabenleben auf das Innere derselben, ist der wesentlichste Grund der streitenden, widerstrebenden Erscheinungen, der so häufigen Missgriffe im Leben und in der Erziehung; hierin hat unendlich viel Misskennung der Kinder, Knaben und Jünglinge, hierin hat so viel missrathene Kindererziehung, so viel Missverständnis zwischen Eltern und Kind entweder von der einen oder der andern Seite her, so viel unnöthiges Klagen, sowie ungebürliches Erheben und thörichtes Erwarten von den Kindern seinen gewissen Grund. Darum ist diese Wahrheit in ihrer Anwendung für Eltern, Erzieher und Lehrer so hochwichtig, dass sie sich sämmtlich bemühen sollten, sich mit dieser ihrer Anwendung bis in das Kleinste hin vertraut zu machen; dies würde eine Klarheit, Sicherheit, Ruhe in die Eltern- und Kinder-, Zöglings- und Erzieher-, Schüler- und Lehrerverhältnisse bringen, welche jetzt vergebens angestrebt werden; indem das äußerlich gut scheinende Kind oft in sich nicht gut ist, d. h. nicht durch Selbstbestimmung oder aus Liebe, Achtung und Anerkennung das Gute will; sowie das äußerlich rauhe, trotzige, eigenwillige, also nicht gut erscheinende Kind und Knabe oft in sich das regste, eifrigste, kräftigste Streben nach Darstellung des Guten mit Selbstbestimmung hat; der äußerlich zerstreute Knabe in sich einen stehenden, *festen* Gedanken hat, der ihn alles Äußere nicht beachten lässt.

Deshalb sollen Erziehung, Unterricht und Lehre ursprünglich und in ihren ersten Grundzügen nothwendig leidend, nachgehend (nur behütend, schützend), nicht vorschreibend, bestimmend, eingreifend sein.

Sie, die Erziehung muss dies aber auch nothwendig an sich sein: denn das Wirken des Göttlichen ist in seiner Ungestörtheit nothwendig gut, muss gut, kann gar nicht anders als gut sein.

Dieſe Nothwendigkeit muſs vorausſetzen, daſs der noch junge, gleichſam erſt werdende Menſch, wenn auch noch unbewuſst gleich einem Naturproduct, doch beſtimmt und ſicher das Beſte an ſich und für ſich will, und zwar noch überdies in einer ihm ganz angemeſſenen Form, welche darzuſtellen er auch alle Anlagen, Kräfte und Mittel in ſich fühlt. So eilt die junge Ente nach dem Teiche und auf und in das Waſſer, während das junge Hühnchen in der Erde ſcharrt, und die junge Schwalbe im Fluge ihr Futter fängt und faſt nie die Erde berührt. Was nun auch immer gegen jene vorhin ausgeſprochene Wahrheit des umgekehrten Schließens, und dieſe des beachtenden Nachgehens und deren Anwendung auf und in der Erziehung geſagt, ſo ſehr ſie auch noch bekämpft werden mag, ſo wird ſie ſich einſt doch in ihrer Klarheit und Wahrheit bei dem Geſchlechte rechtfertigen, das, ihr ganz vertrauend, ſie anwendet.

Pflanzen und Thieren, jungen Pflanzen und jungen Thieren geben wir Raum und Zeit, wiſſend, daſs ſie ſich dann, den in ihnen in jedem Einzelnen wirkenden Geſetzen gemäß, ſchön entfalten und gut wachſen; jungen Thieren und jungen Pflanzen läſst man Ruhe, und ſucht gewaltſam eingreifende Einwirkungen auf ſie zu vermeiden, wiſſend, daſs das Gegentheil ihre reine Entfaltung und geſunde Entwickelung ſtöre; aber der junge Menſch iſt dem Menſchen ein Wachsſtück, ein Thonklumpen, aus dem er kneten kann, was er will. — Menſchen, die Ihr Garten und Feld, Wieſe und Hain durchwandelt, warum öffnet Ihr Euern Sinn nicht, das zu hören, was die Natur in ſtummer Sprache Euch lehrt: ſehet an die Pflanze, die Ihr Unkraut nennt und die, in Druck und Zwang herauf gewachſen, kaum innere Geſetzmäßigkeit ahnen läſst, ſehet ſie im freien Raume, auf Feld und im Beet, und ſchaut, welch eine Geſetzmäßigkeit, welch ein reines inneres, in allen Theilen und Äußerungen übereinſtimmendes Leben ſie zeigt, eine geſtaltete Sonne, ein ſtrahlender Stern der Erde entkeimt: ſo könnten, Eltern! Eure Kinder, denen Ihr frühe Form und Beruf wider ihre Natur aufdringt, und die darum in Siechheit und Unnatürlichkeit um Euch wandeln, auch ſchön ſich entfaltende und allſeitig ſich entwickelnde Weſen werden.

Alle thätige, vorſchreibende und beſtimmende, eingreifende Lehre, Erziehung und Unterricht muſs der Wirkung des Göttlichen nach, und die Menſchen in ihrer Unverletztheit und urſprünglichen Geſundheit betrachtet, nothwendig vernichtend, hemmend und zerſtörend wirken. So ſoll — um weiter uns von der Natur lehren zu laſſen, wohl das Gewächs, der Weinſtock beſchnitten werden; aber das

Beſchneiden als ſolches bringt bei dem Weinſtocke noch keinen Wein; vielmehr kann der Weinſtock durch das Beſchneiden, geſchehe es auch in noch ſo guter Abſicht, ganz vernichtet, wenigſtens ſeine Frucht- und Tragbarkeit zerſtört werden, wenn der Gärtner dabei nicht ganz leidend, beachtend, der Natur des Gewächſes nachgeht. Bei Naturgegenſtänden und deren Behandlung gehen wir ſehr häufig recht, wo wir bei Menſchen den ganz falſchen Weg betreten, und doch wirken in beiden Kräfte, welche aus einer Quelle gefloſſen und nach gleichem Geſetze thätig ſind, darum iſt das Beachten und Betrachten der Natur auch von dieſer Seite für den Menſchen ſo wichtig.

Die Natur zeigt uns nun zwar jenen unverletzten, urſprünglichen Zuſtand beſonders bei den Menſchen ſelten; aber umſomehr muſs er beſonders bei dem einzelnen Menſchen ſolange vorausgeſetzt werden, bis das Gegentheil ſich gewiſs ausgeſprochen hat, weil ſonſt der unverletzte, urſprüngliche Zuſtand da, wo er ſich noch geſund finden ſollte, auch noch leicht vernichtet werden könnte; geht aber die Gewiſsheit der Verletzung des Urſprünglichen aus der Geſammtheit des zu erziehenden Menſchen hervor, wird dieſe Verletztheit aus dem Innern und aus dem äußern Ganzen gewiſs; ſo tritt geradezubeſtimmende, fordernde Erziehungsweiſe in ihrer ganzen Strenge ein.

Weiter iſt aber das verletzte Hervortreten des Innern auch nicht immer, ja oft ſchwierig mit Gewiſsheit nachzuweiſen, wenigſtens der Punkt, die Quelle, in welcher das hervorgetretene Verletzte ſeinen Grund und Anfang und die Richtung hat, die es genommen; auch liegt der letzte, dem Weſen nach untrügliche Prüfſtein darüber eigentlich nur in dem Menſchen ſelbſt. Darum muſs auch von dieſer Seite Erziehung, Lehre und aller Unterricht bei weitem mehr leidend, nachgehend, als beſtimmend, vorſchreibend ſein; weil durch die reine Hervortretung des letzteren ſchlechterdings die reine Fortentwicklung, die ſichere ſtetige Fortſchreitung des Menſchengeſchlechtes, das iſt, die Darſtellung des Göttlichen im Menſchen und durch das Leben des Menſchen mit Freiheit und Selbſtbeſtimmung, was ja nur das Ziel und Streben aller Erziehung und alles Lebens, ſowie die einzige Beſtimmung des Menſchen iſt, verloren gehen würde.

Darum beginnt eigentlich die rein beſtimmende, fordernde und vorſchreibende Erziehungsweiſe des Menſchen erſt bei dem beginnenden Klarwerden über ſich, bei dem beginnenden Geeintleben zwiſchen Gott und Menſch, nach begonnenem Einverſtändnis und Gemeinleben zwiſchen Vater und Sohn, Jünger und Meiſter, weil dann die

Wahrheit aus dem Wesen des Ganzen und der Natur des Einzelnen abgeleitet und erkannt werden kann.

Ehe also die Störung und Verletzung des ursprünglichen, gesunden Zustandes des Zöglings im Einzelnen auf Quelle und Richtung nachgewiesen und bestimmt erkannt ist, bleibt nichts zu thun übrig, als ihn in Verhältnisse und Umgebungen zu bringen, die ihn von allen Seiten beachten, wo ihm von den verschiedenen Seiten her sein Betragen durch dasselbe selbst wie aus einem Spiegel entgegentritt und er dasselbe leicht und schnell in seinen Wirkungen und Folgen erkenne, wo so sein wahrer Zustand von ihm selbst und andern leicht erkannt werden kann und wo die Ausbrüche, das Hervortreten der innern Lebensgestörtheit am wenigsten schaden.

Die vorschreibende, eingreifende Erziehung hat überhaupt nur ein Zweifaches für sich: entweder den klaren, lebendigen Gedanken, die wahre, in sich selbst begründete Idee, oder das schon früher dagewesene und anerkannte Musterhafte. Da aber, wo der in sich selbst gegründete lebendige Gedanke gebietet und das in sich selbst Wahre vorschreibt, da herrscht gleichsam das Ewige selbst, und darum eben soll es wieder leidend, nachgehend auftreten, denn der lebendige Gedanke, das Ewige, Göttliche selbst als solches fordert und bedingt freie Selbstthätigkeit und Selbstbestimmung des zur Freiheit, Gottähnlichkeit geschaffenen Wesens: Mensch.

Aber auch das früher dagewesene und anerkannt vollkommenste Musterhafte, das anerkannt vollendetste Musterleben will nur einzig seinem Wesen, seinem Streben, nie aber seiner Form nach Muster sein; es ist das größte Missverstehen alles geistig, menschlich Musterhaften, wenn es der Form nach als Muster genommen wird; daher die so häufige Erfahrung, dass die zum Vorbild gewordene Erscheinung des Musterhaften hemmend, ja zurückziehend, statt erhebend auf und für das Menschengeschlecht, die Menschheit, wirkt und gewirkt hat. Jesus selbst bekämpft deshalb durchwegs in seinem Leben und in seiner Lehre die Festhaltung des äußerlich Musterhaften; nur das geistig strebend, lebendig Musterhafte soll vorbildlich festgehalten, die Art der Erscheinung, die Form desselben aber frei gegeben werden. Das höchste vollendetste Musterleben, welches wir als Christen in Jesu sehen und welches die Menschheit nur kennt, ist dasjenige, welches den ursprünglichen und uranfänglichen Grund seines Seins, seines Erscheinens und Lebens klar und lebendig in sich erkannte, welches selbstthätig und selbständig durch ewige Bedingung, nach dem ewigen Gesetze, aus dem ewig Lebenden, ewig Schaffenden her-

vorgieng: und dies höchste ewige Musterleben selbst fordert, dass jeder Mensch wieder ein solches Nachbild seines ewigen Vorbildes, dass er selbst wieder ein solches Muster für sich und für andere werde, dass er, jeder Mensch nach ewigem Gesetze, mit Freiheit, Selbstbestimmung und Selbstwahl aus sich hervortrete, und dies ist die Aufgabe und das Ziel aller Erziehung, Lehre, Unterrichtes und soll und muss es einzig sein. Also auch selbst das ewig Musterhafte ist nachgehend, leidend in der Forderung der Form.

Dennoch aber soll dem Wesen nach, und wir sehen es in der Erfahrung, der lebendige Gedanke, das ewig geistig Musterhafte in seiner Erscheinung bestimmend und fordernd auftreten, und es tritt als solches auf, aber wir sehen es, es tritt wohl fordernd und streng auf, unerbittlich und einschränkungslos steht es da, aber immer nur da, wo die Forderung aus dem Wesen des Ganzen und der Natur des Einzelnen mit Nothwendigkeit sich selbst ausspricht, und in dem, zu welchem gesprochen wird, als solche erkannt werden kann, wo das Musterhafte als Organ der Nothwendigkeit und darum immer bedingend spricht. Das Musterhafte tritt nur da fordernd auf, wo es den andern in den Grund der Forderung vom Geiste aus eingehend, sie einsehend, oder sie vom Gemüthe aus glaubend, voraussetzt; also entweder in ungetrübt kindlichem oder in klarem, wenigstens beginnend männlichem Verhältnisse. Wohl steht in diesen Fällen das Musterhafte entweder durchs Beispiel oder durchs Wort fordernd da, aber immer nur in Beziehung auf Geist und Leben, nie fordernd in Beziehung auf Form.

In der guten Erziehung, in dem echten Unterrichte, in der wahren Lehre muss und soll also die Nothwendigkeit die Freiheit, und das Gesetz die Selbstbestimmung hervorrufen, der Zwang von außen den freien Willen im Innern, der Hass von außen die Liebe im Innern. Da, wo der Hass den Hass gebiert, das Gesetz den Betrug und das Verbrechen, der Zwang die Sclaverei, die Nothwendigkeit die Knechtschaft; da, wo der Druck vernichtet, erniedrigt und die Last zerbricht und gemein macht, da, wo die Strenge und Härte die Widerspenstigkeit und Falschheit gebiert: da ist jede Erziehung, jede Wirkung der Erziehung, der Lehre und des Unterrichtes vernichtet. Um dies zu vermeiden und jenes zu erreichen, muss alles vorschreibend Erscheinende nachgehend wirken. Dies geschieht, wenn alle Erziehung, alle Lehre, aller Unterricht bei all seinem nothwendig bestimmenden Auftreten bis in alle Einzelnheiten und Verzweigungen hin den unwidersprechlichen, unwiderstehlichen Ausdruck hat, dass sie, dass der

Fordernde selbst einem ewig waltenden Gesetze, einer unumgehbaren ewigen Nothwendigkeit streng und unausweichbar unterworfen, und so alle Willkür verbannt sei.

Alle wahre Erziehung und Lehre, aller wahre Unterricht, der echte Erzieher und Lehrer muss in jedem Augenblicke, muss in allen seinen Forderungen und Bestimmungen also zugleich doppelendig, doppelseitig sein: gebend und nehmend, vereinend und zertheilend, vorschreibend und nachgehend, handelnd und duldend, bestimmend und freigebend, fest und beweglich, und ebenso muss der Schüler, Zögling gesetzt werden; aber zwischen beide, Erzieher und Zögling, Forderung und Folge, muss unsichtbar ein Drittes: — das aus den Bedingungen nothwendig hervorgehende und willkürlos sich aussprechende Beste, Rechte walten, ein Drittes, das Dritte, welchem Erzieher und Zögling gleich und ganz ebenmäßig unterworfen ist. — Das stille Anerkennen, das klare Wissen und das ruhige heitere Hingeben an das Walten dieses Dritten ist es ganz besonders, was sich in dem Erzieher und Lehrer schwankenlos und rein aussprechen, oft aber auch wohl durch ihn sich fest und ernst aussprechen soll. Das Kind, der Zögling, hat dafür einen so richtigen Takt, ein so richtiges Gefühl zur Erkennung desselben, ob das, was der Erzieher, der Lehrer, der Vater, ausspricht und fordert, sich persönlich und willkürlich aus ihm oder allgemein und als Nothwendigkeit durch ihn sich ausspricht, dass wohl Kind, Zögling und Schüler selten darin irrt.

Dieses Hingegebensein, dieses Sichhingeben, dieses sichere Waltenlassen eines wandellosen Dritten, das dem Zögling und Erzieher gleich unterworfen ist, muss sich daher bis ins Kleinste in jeder Forderung des Erziehers und Lehrers aussprechen. Darum ist die nothwendige allgemeine Formel des Unterrichts: thue dies, und sieh, was in dieser bestimmten Beziehung aus Deinem Handeln folgt, und zu welcher Erkenntnis es Dich führt; und so die Vorschrift für das Leben an sich, für Jeden: — Stelle Dein geistiges Wesen, also das in Dir Lebende, Dein Leben, rein am Äußern und durch Äußeres im Handeln dar, und siehe, was Dein Wesen fordert und wie es beschaffen ist. Jesus selbst fordert einzig in und mit dieser Vorschrift zur Erkenntnis der Göttlichkeit seiner Sendung, seines Wesens und Lebens, zur Erkenntnis der Wahrheit seiner Lehre auf, und es ist dies darum die Vorschrift zur und für Erkenntnis alles Lebens, des Grundes und Wesens alles Lebens und aller Wahrheit.

Darin löst und erklärt sich die folgende Forderung, und ist dadurch zugleich die Art ihrer Lösung und Erfüllung gegeben. Der Erzieher, die Lehre, muſs das Einzelne und Besondere allgemein, das Allgemeine besonders und einzeln machen und beides im Dasein nachweisen; er muſs Äußerliches innerlich und Innerliches äußerlich machen und für beides die nothwendige Einheit zeigen; er muſs Endliches unendlich, Unendliches endlich betrachten und beides in Ausgleichung, ins Leben, setzen; er muſs Göttliches im Menschlichen wahrnehmen und anschauen, und das Wesen des Menschen in Gott nachweisen, und beides ineinander im Leben darzustellen anstreben.

Dies ist es, was aus dem Wesen des Menschen umso klarer und bestimmter hervorgeht, sich umso unleugbarer ausspricht, jemehr der Mensch sich in sich selbst, in dem heraufwachsenden Menschen und in der Geschichte der Menschheitsentwickelung beachtet. —

Da nun sonach die Darstellung des Unendlichen im Endlichen, des Ewigen im Zeitlichen, des Himmlischen im Irdischen, des Göttlichen im Menschen und durch den Menschen, im Leben des Menschen durch Pflege seines ursprünglichen göttlichen Wesens von jeder Seite her als der einzige Zweck, das einzige Ziel aller Erziehung und Lehre, alles Unterrichtes unwiderlegbar entgegentritt und sich ausspricht; darum muſs von diesem, dem einzig wahren, Standpunkte aus der Mensch gleich von seiner Erscheinung auf der Erde, ja wie bei und von der Maria, gleich von seiner Verkündigung an betrachtet, so schon in seiner Unsichtbarkeit, noch im Mutterschoße beachtet und gepflegt werden.

Jeder Mensch soll seinem ewigen unsterblichen Wesen, seiner Seele, seinem Geiste nach als das erscheinende und erschienene Göttliche in menschlicher Gestalt erkannt und gepflegt werden; als ein Unterpfand der Liebe, der Nähe, der Gnade Gottes, als eine Gottesgabe, wie auch die ersten Christen ihre Kinder wirklich erkannten, was die Namen bezeugen, welche sie ihnen gaben.

Jeder Mensch schon als Kind soll als ein nothwendiges wesentliches Glied der Menschheit erkannt, anerkannt und gepflegt werden, und so sollen die Eltern sich als Pfleger Gott, dem Kinde und der Menschheit verantwortlich fühlen und erkennen.

Nicht weniger auch sollen Eltern das Kind in nothwendiger Verknüpfung, in klarem Verhältnis und in lebendiger Beziehung auf Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft der Menschheitsentwickelung

betrachten und beachten, und so die Ausbildung, die Erziehung des Kindes mit der gegenwärtigen, vergangenen und zukünftigen Forderung der Entwickelung der Menschheit und des Menschengeschlechtes in Verbindung, Übereinstimmung und Einklang setzen; sowie der Mensch mit göttlichen, irdischen und menschlichen Anlagen, angehörig Gott, der Natur und den Menschen und so zugleich eine Einheit, eine Einzelnheit und eine Mannigfaltigkeit in sich fassend und so zugleich Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft in sich tragend, betrachtet, beachtet und behandelt werden soll.

So soll der Mensch, die Menschheit im Menschen, als äußere Erscheinung, nicht als ein schon vollendet Erschienenes, vollendet Gewordenes, schon als ein Festes, Stehendes, sondern als ein stetig und noch immer fortgehend Werdendes, sich Entwickelndes, ewig Lebendiges, immer noch von einer Stufe der Entwickelung und Ausbildung zur andern nach dem in der Unendlichkeit und Ewigkeit ruhenden Ziele fortschreitend betrachtet werden.

Jene Betrachtung der Entwickelung und Ausbildung der Menschheit als einer stehenden, abgeschlossenen, und nun gleichsam sich immer nur von neuem und nur in größerer Allgemeinheit wiederholenden ist eine über alles Aussprechen nachtheilige Ansicht; denn das Kind sowie jedes folgende Geschlecht wird dadurch schlechterdings nur ein nachahmendes, ein äußerlich todtes Abbild, gleichsam ein Abguss des früheren; aber nicht ein für die Zukunft und alle Zukunft und zukünftigen Geschlechter *für seine Entwickelungsstufe*, auf der es in der Gesammtheit der Menschheitsentwickelung stand, wieder lebendiges Vorbild. Wohl soll jedes folgende Menschengeschlecht und jeder folgende einzelne Mensch die ganze gesammte frühere Entwickelung und Ausbildung des Menschengeschlechtes in sich durchlaufen, und er durchläuft sie, sonst verstände er die Vorwelt und Mitwelt nicht; aber nicht auf dem todten Wege der Nachahmung, der Nach- und Abbildung, sondern auf dem lebendigen Wege der selbst- und freithätigen Entwickelung und Ausbildung. Jeder Mensch soll sie sich selbst und andern zum Vorbilde wieder frei aus sich darstellen; denn in jedem Menschen, als Gliede der Menschheit und Kinde Gottes, liegt und ist die ganze Menschheit, aber in jedem auf eine ganz eigene, eigenthümliche, persönliche, in sich einzige Weise dargestellt und ausgeprägt, und soll in jedem einzelnen Menschen auf diese ganz eigenthümliche, einzige Weise dargestellt werden, damit das Wesen der Menschheit und Gottes in seiner Unendlichkeit, Ewigkeit, und als alle Mannigfaltigkeit in sich

fassend, geahnet, immer mehr erkannt, und immer lebendiger und bestimmter geahnet werde.

Nur bei dieser einzig erschöpfenden und genügenden, alles um- und erfassenden Erkenntnis vom Menschen und Einsicht in den Menschen und das Wesen des Menschen, aus welcher alles andere, was noch weiter zur Pflege und Erziehung des Menschen zu wissen nöthig ist, bei ernstlichem Suchen nothwendig, wie von selbst, hervorfließt: nur bei dieser Ansicht des Menschen von der Verkündigung seiner Erscheinung an kann wahre, echte Menschenerziehung, Menschenpflege gedeihen, blühen, Frucht bringen, reifen.

Hieraus geht alles einfach, bestimmt und sicher hervor, was Gatten, Eltern, vor und nach der Verkündigung zu thun haben: rein und klar zu sein in Wort und That, erfüllt und durchdrungen von dem Werte und der Würde des Menschen, sich zu betrachten als die Bewahrer, Behüter und Pfleger einer Gottesgabe, sich zu belehren von dem Berufe und der Bestimmung des Menschen, von dem Wege, auf welchem, und von den Mitteln, durch welche er Beruf und Bestimmung erreicht. Wie nun die Bestimmung des **Kindes** als **solchen** darin besteht, das Wesen der Eltern, des Vaters und der Mutter, Väterliches und Mütterliches, Geistiges und Gemüthliches — welches nur der Anlage und der Stärke nach ihnen beiden selbst noch unbekannt und ungeahnet in ihnen liegen kann — in Übereinstimmung und Einklang zu entwickeln und auszubilden; so besteht die Bestimmung des **Menschen** als **Kind Gottes und der Natur** darin: das Wesen Gottes und der Natur, Natürliches und Göttliches, Irdisches und Himmlisches, Endliches und Unendliches, in Übereinstimmung und Einklang darzustellen. Wie die Bestimmung eines Kindes als **Familienglied** darin besteht, das Wesen der Familie, die geistigen Anlagen und Kräfte derselben in ihrer Übereinstimmung, Allseitigkeit und Klarheit zu entwickeln und darzustellen; so besteht die Bestimmung und der Beruf des Menschen als **Glied der Menschheit** darin: das Wesen, die Kräfte und Anlagen der gesammten Menschheit zu entwickeln, auszubilden und darzustellen.

Die Kinder und Glieder einer Familie als solcher entwickeln aber, stellen das Wesen der Eltern und der Familie — welches wohl von ihnen und ihr noch unerkannt und bisher noch gar nicht, auch nicht einmal in der Ahnung hervorgetreten, in ihr ruhen kann — am klarsten und vollendetsten dar, wenn jedes der Kinder, der Glieder, sich selbst am vollkommensten, klarsten und allseitigsten, und doch am eigenthümlichsten und persönlichsten entwickelt und darstellt; und so

ſtellen auch die Menſchen als Kinder Gottes und Glieder der Menſchheit das Geſammtweſen Gottes und der Menſchheit — welches, wenn auch noch keineswegs allgemein erkannt und anerkannt in ihr ruht, — am reinſten und vollendetſten dar, wenn jeder einzelne Menſch, jedes einzelne Kind, ſich am eigenthümlichſten und perſönlichſten ausbildet und darſtellt. Dies geſchieht, wenn der Menſch ſich auf die Weiſe, nach dem Geſetze entwickelt und ausbildet, nach welchem ſich alle Dinge entwickeln und ausbilden, entwickelt und ausgebildet haben, und welches überall herrſcht und gebietet, wo Sein und Daſein, Schöpfer und Geſchöpf, Gott und Natur ſich findet: — wenn jeder Menſch ſich, ſein Weſen, darſtellt in Einheit in ſich, an und durch ſich ſelbſt; in Einzelnheit an irgendeinem Einzelnen, von ihm Ausgegangenen außer ſich vorzugsweiſe und ganz beſonders in Klarheit und Vollendetheit; und in Mannigfaltigkeit, in aller Mannigfaltigkeit in und an allem und durch alles, was von ihm ausgeht und durch ihn geſchieht; nur einzig in dieſer dreifachen, aber in ſich und unter ſich einen und einigen Darſtellung iſt die Darlegung, Heraustretung, und ſo Offenbarmachung, Offenbarung des Innern jedes Weſens vollendet. Wo eine Seite dieſer dreifachen Darſtellung in der Wirklichkeit oder auch nur in der Erkenntnis, Einſicht und Anerkenntnis mangelt; da iſt unvollkommene, unvollendete Darſtellung, unvollendete, hemmende Einſicht; nur einzig auf dieſe Weiſe thut ſich jedes Ding in ſeiner Einheit, ſeinem Weſen nach und allſeitig kund und offenbar; nur die Anerkenntnis und Anwendung dieſer dreieinigen Darſtellung jedes Dinges, wenn es ſein Weſen vollendet kund und offenbar machen ſoll, führt einzig zur richtigen Erkenntnis jedes Dinges, zur wahren Einſicht in ſein Weſen.

Darum ſoll und muſs das Kind, der junge Menſch, gleich von ſeinem Erſcheinen auf der Erde, gleich von ſeiner Geburt an, ſeinem Weſen nach aufgefaſst, richtig behandelt und in den freien, allſeitigen Gebrauch ſeiner Kraft geſetzt werden. Nicht ſoll der Gebrauch einiger Kräfte und Glieder auf Unkoſten der andern befördert und dieſe in ihrer Entfaltung gehemmt, das Kind ſoll weder theilweiſe gekettet, gefeſſelt, gewickelt, noch ſpäter gegängelt werden. Den Schwerpunkt, den Beziehungspunkt aller ſeiner Kräfte und Glieder in ſich zu finden, in demſelben zu ruhen, darin ruhend ſich zu bewegen, frei zu bewegen und thätig zu ſein, mit eigenen Händen zu greifen und feſtzuhalten, auf eigenen Füßen zu ſtehen und zu gehen, mit eigenen Augen zu

finden und anzuschauen, alle seine Glieder gleichmäßig, gleichkräftig zu gebrauchen, das soll der junge Mensch, das Kind, früh lernen. Früh soll das Kind die höchste und schwierigste aller Künste: bei aller Abschweifung, Störung und Hemmung doch den Mittel- und Beziehungspunkt seiner Lebensbahn festzuhalten — lernen, und frühe sie in Anwendung und Ausübung bringen.

Die erste Äußerung des Kindes ist die der Kraft. Eindringen der Kraft, des Kräftigen, ruft Gegenkraft hervor: daher das erste Schreien des Kindes, daher das Treten des Kindes gegen das, was sich seinen Füßen entgegenstemmt, daher das Festhalten dessen, was sein Händchen berührt. Bald nach diesem und gemeinschaftlich mit demselben entwickelt sich in dem Kinde das Gemeingefühl, daher sein Lächeln, sein Wohlbefinden, seine Freudigkeit, seine Beweglichkeit in behaglicher Wärme, in klarem Lichte und in reiner frischer Luft: — es ist dies das Beginnen des Selbstbewusstwerdens des Kindes, des Menschen, in seinen äußersten Endpunkten. Und so sind also die ersten Äußerungen des Kindes, des menschlichen Lebens: Ruhe und Unruhe, Lust und Schmerz, Lächeln und Weinen. Ruhe, Lust und Lächeln bezeichnen alles, was im Gefühl des Kindes der reinen, ungetrübten Entwickelung seines Wesens, des Menschenwesens, dem Kindesleben, dem Menschleben, als Kind angemessen ist; an sie, an ihre Pflege und Reinhaltung muss sich das erste Erziehende, muss sich die Lebensentwickelung, Lebenserhöhung und Lebensdarstellung knüpfen. Unruhe, Schmerz und Weinen bezeichnen in ihrem ersten Erscheinen alles das, was der Entwickelung des Menschen als Kind entgegen ist; auch an sie muss auf nachgehende, aber entgegengesetzte, auf entfernende Weise die Erziehung ihr Wirken anknüpfen; es muss gestrebt und sich bemüht werden, den Grund, die Gründe davon aufzufinden und sie zu entfernen. In den allerersten, aber fast auch nur in den allerersten Erscheinungen des Weinens, der Unruhe, des Schreiens ist dem Kinde aller Eigensinn und Eigenwille gewiss fremd; aber er keimt so frühe, sobald als nur dem kleinen Wesen, welches kaum als Menschenpflanze erschienen, — es ist noch nicht nachzuweisen, auf welche Weise und in welchem Grade, — ein Fühlen kommt, dass es mit Willkür oder aus Unachtsamkeit oder Trägheit dem überlassen bleibe, was ihm Unruhe und Schmerz macht und bringt. Ist nun dem Kinde dieses unglückselige Gefühl gleichsam eingeimpft, so ist auch der Eigensinn, der erste und häßlichste aller Fehler, erzeugt, ja schon geboren der Fehler, der das Kind und die Umgebung zu vernichten droht, und

welcher ohne Beschädigung einer andern bessern Anlage im Menschen kaum zu verbannen ist, und er wird bald die Mutter der Verstellung, der Lüge, des Trotzes, der Halsstarrigkeit und aller spätern so traurigen als häßlichen Fehler.

Aber auch auf dem Betreten des andern rechten Weges kann in Art und Form gefehlt werden. Der Mensch soll seinem Wesen und seiner Bestimmung nach von der Ertragung kleiner unbedeutender Leiden zur Ertragung schwerer, Vernichtung drohender Leiden und Lasten heraufgebildet werden. Haben also Eltern und Umgebung in sich die feste und sichere Überzeugung, daſs dem weinenden, unruhigen Kinde das gereicht worden, was ihm jetzt Bedürfnis sein kann, daſs alles entfernt worden, was seinem Zustande jetzt nachtheilig ist und sein kann; so können nicht allein, ja so sollen Eltern und Umgebung das weinende, unruhige, ja schreiende Kind ruhig und still sich selbst überlassen, ruhig ihm Zeit geben, sich selbst zu finden. Denn hat das kleine Wesen einmal oder gar wiederholt bei Scheinleiden und leicht zu tragender Unbehaglichkeit, Unbequemlichkeit sich fremde Theilnahme und fremde Hilfe erzwungen; so haben Eltern und Umgebung viel, fast alles verloren, was kaum durch Gewalt wieder errungen werden kann; denn die kleinen Wesen haben einen so feinen Sinn, so richtigen Takt für die Schwächen der Umgebung, daſs die in ihnen ursprünglich lebende und wirkende Kraft eher auf die leichtere Weise heraustritt, so wie die Schwäche anderer es ihnen darbietet, sie zu beherrschen, als daſs sie in sich selbst und im eigenen Dulden, Tragen und Thun sie darstellen und ausbilden.

Auf dieser Stufe heißt der werdende, erschienene Mensch Säugling und ist es auch im vollen Sinne des Wortes; denn Einsaugen ist nur noch des Kindes fast einzige Thätigkeit, (saugt es nicht den Zustand der ihn umgebenden Menschen ein?) und jene genannten Äußerungen: Weinen, Lächeln bleiben noch ganz innerhalb seiner selbst und sind noch eine unmittelbare, ungetrennte Wirkung jener Thätigkeit. Der Mensch auf dieser Stufe nimmt nur die Mannigfaltigkeit von außen auf und in sich ein, er, der Mensch, s—augt: sein ganzes Wesen ist hier nur aneignendes Auge. Darum ist schon diese erste Stufe der Menschenentwickelung für den Menschen, für dessen Gegenwart und Zukunft so über alle Beschreibung wichtig. Es ist hochwichtig für des Menschen gegenwärtiges und künftiges Leben, daſs der Mensch auf dieser Stufe nichts Krankes, Niederes, Gemeines, nichts Zweideutiges, ja Schlechtes einsauge; rein soll darum der Blick, der Gesichtsausdruck der Umgebenden, fest und

ſicher, Vertrauen erweckend und Vertrauen nährend, rein und klar ſoll jede Umgebung ſelbſt ſein; reine Luft, klares Licht, reiner Raum, ſo dürftig er auch ſonſt immer nur ſein möge. Denn leider überwindet der Menſch oft kaum durch ſein Leben das in ſeiner Kindheit Eingeſaugte, die Eindrücke ſeiner Jugend, eben weil ſein ganzes Weſen wie ein großes Auge dafür geöffnet, ihnen hin- und preisgegeben war. Oft die härteſten Kämpfe des Mannes und Menſchen mit *ſich ſelbſt*, und ſelbſt ſeine ſpäteren widrigſten und drückendſten Schickſale haben in dieſer Stufe der Entwickelung ihren Grund, darum die Säuglingspflege ſo wichtig. Mütter, welche einige ihrer Kinder ſelbſt ſäugten, andere nicht, und beide in ihren ſpäteren Lebensäußerungen beachteten, können hierüber mit Beſtimmtheit entſcheiden. So wiſſen Mütter auch, daſs das *erſte Lächeln* des Kindes einen ſo beſtimmten Zeit- und Entwickelungsabſchnitt in dem Leben des Kindes macht, daſs es der Ausdruck wenigſtens des erſten leiblichen (phyſiſchen) Sich-ſelbſt-findens, wenn nicht noch bei weitem mehr iſt; denn nicht nur in einem leiblichen Selbſt- oder vielmehr Eigengefühle, ſondern auch in einem leiblichen und noch höheren Gemeingefühle, zuerſt unter Mutter und Kind, dann unter Vater und Geſchwiſtern, ſpäter zwiſchen Geſchwiſtern und Menſchen und Kind hat jenes erſte Kindeslächeln ſeinen Grund.

Dieſes erſte Gefühl des Gemeinſamen, der Gemeinſamkeit, welches zuerſt das Kind mit Mutter, Vater und Geſchwiſtern einigt, welchem die höhere geiſtige Einigung zum Grunde liegt, an welche ſich dann ſpäter die unbezweifelbare Wahrnehmung anknüpft, daſs Vater, Mutter, Geſchwiſter, Menſchen ſich mit einem Höhern: — Menſchheit, Gott in Gemeinſamkeit und Einigung fühlen und erkennen: *dies Gemeingefühl iſt der äußerſte Keim, die äußerſte Spitze aller echten Religioſität*, alles echten Strebens nach ungehemmter Einigung mit dem Ewigen, mit Gott. Echte und wahre, lebendige, ſich in den Gefahren und im Kampfe, im Drucke und in der Noth, in Luſt und Freude bewährende Religion muſs dem Menſchen als Säugling kommen; denn das im Endlichen, im Menſchen, daſeiend erſchienene Göttliche iſt ſich ſeines Hervorgegangenſeins aus dem Göttlichen, aus Gott, dunkel ahnend frühe bewuſst, und dieſe dunkle Ahnung, dieſes weniger noch als nebelgraue Bewuſstſein, muſs früh in dem Menſchen gepflegt, geſtärkt, genährt, ſpäter zum Bewuſstſein erhoben, geläutert werden.

Nicht nur für den ſtill und ungeſehen Beobachtenden rührend, ſondern für das Kind ewig Heil und Segen bringend iſt es daher,

wenn die Mutter das schlummernde Kind mit einem innigen seelenvollen Blick zu seinem und ihrem gemeinsamen himmlischen Vater um väterlichen Schutz und liebendes Walten auf sein sanftes, sicheres Lager legt.

Es ist nicht nur rührend und hoch erfreuend, es ist für das ganze jetzige und künftige Leben des Kindes hochwichtig und segensreich, wenn die Mutter das ruhig, freudig und lächelnd erwachte Kind mit freudig und still dankendem Blick zu seinem und ihrem Vater für die geschenkte Ruhe und Stärkung, mit diesen Dank bewegten Lippen das ihr gleichsam von neuem geschenkte Kind von seinem Lager nimmt, nein! für die ganze Zeit des nun folgenden Zusammenlebens zwischen Kind und Mutter hat dies den erfreulichsten Einfluss; darum erlaubt auch die echte Mutter nur ungern einem zweiten, das eingeschlummerte Kind auf sein Lager zu bringen, das erwachte Kind von demselben zu nehmen.

Das Kind, von der Mutter so gepflegt, ist menschlich, irdisch und himmlisch wohl gebettet, Gebet bettet —; durch Gott ruht der Mensch in Gott, dem letzten Beziehungspunkte, wie dem ersten Anfangspunkte alles Erschienenen.

Will Vater und Mutter, wollen Eltern ihren Kindern diesen nie schwankenden Halt, diesen nie schwindenden Beziehungspunkt als höchste Mitgabe fürs Leben geben und verschaffen; so müssen Eltern und Kind immer innig, innerlich und äußerlich geeint erscheinen, wenn sie in stiller Kammer oder in freier Natur sich mit ihrem Gotte und Vater im Gebet in Einigung fühlen und erkennen. Es sage ja niemand — denn er raubt schlechterdings den Kindern dadurch ihr Höchstes: — die Kinder werden es nicht verstehen; sie verstehen es und werden es verstehen, wenn sie nur nicht schon verwildert, wenn sie nur sich selbst und ihren Eltern nicht schon zu sehr entfremdet sind; sie verstehen es, nicht durch und im Begriffe, aber durch und in ihrem Innern. Religiosität, inniges Leben in Gott und mit Gott in allen Zuständen und Lagen des Lebens und des menschlichen Gemüthes, welches nicht von Kindheit auf so mit dem Menschen herauf wächst, wird sich später nur höchst schwer zum vollen, kräftigen Leben erheben; so wie ein so gekeimter und gepflegter religiöser Sinn unter allen Stürmen und Gefahren des Lebens den Sieg davon tragen wird. Dies die Früchte des früheren und des frühesten religiösen elterlichen Beispieles, und wenn es auch selbst das Kind nicht zu beachten, nicht in sich aufzunehmen scheint. Und so in jedem Falle des lebendigen elterlichen Beispieles.

Aber nicht allein in Beziehung auf die Ausbildung des Göttlichen und Religiösen im Menschen an sich, sondern für die Gesammtausbildung des Menschen ist es höchst wichtig, wenn seine Entwickelung von einem Punkte aus stetig fortschreite und als *stetig* fortschreitend erkannt und immer beachtet werde. Und wesentlich nachtheilig, hemmend, ja vernichtend wirkt und ist es darum, wenn innerhalb der stetig fortlaufenden Reihe der menschlichen Entwickelungsjahre so scharfe Grenzen und trennende Entgegensetzungen gemacht werden, dass das bleibend Fortlaufende, lebendig Verknüpfende, des Lebens Mark dadurch ganz der Beachtung entzogen wird. Wesentlich nachtheilig ist es darum, wenn die Stufen der menschlichen Entwickelung: Säugling — Kind — Knabe, Mädchen — Jüngling, Jungfrau — Mann, Frau — Greis, Matrone — als wirklich getrennt und nicht, wie es das Leben zeigt, lückenlos in sich, ineinander übergehend, stetig fortlaufend, vielmehr das Kind, der Knabe als etwas ganz anderes, als der Jüngling oder der Mann, und als etwas so Geschiedenes betrachtet werden, dass das Gemeinsame: *Mensch* nur kaum schwach für den Begriff, den Verstand und das Wort durchschimmert, aber fast gar nicht beachtet im Leben und für das Leben hervortritt. Und doch ist es so in der Wirklichkeit, denn beachtet man die gewöhnliche Rede und das Leben, wie es *sich zeigt und ist*, wie steht schon da das Kind und der Knabe so ganz getrennt; besonders sprechen die spätern Stufen von den früheren wie von etwas ganz Fremdem, von ihnen völlig Verschiedenem: der Knabe sieht in sich nicht mehr das Kind und in dem Kinde nicht den Knaben; der Jüngling sieht in sich nicht mehr den Knaben und das Kind und in diesen beiden nicht den Jüngling, vornehm wegweisend sieht er über sie hinweg. Doch das Schädlichste von allem ist, dass besonders der Mann in sich nicht mehr den Säugling, das Kind, den Knaben und Jüngling, überhaupt nicht mehr die früheren Entwickelungsstufen schaut und in diesen sich nicht selbst findet und sieht, sondern vielmehr vom Kinde und Knaben und Jünglinge wie von Wesen ganz anderer Art, mit ganz anderen Naturen und Anlagen redet.

Dies trennend scheidende Gegenüberstellen, dies so scharfe Grenzemachen, welches seinen Grund in Mangel an frühe begonnener und stetig fortlaufender Aufmerksamkeit auf die Entwickelung und Selbstbeachtung des eigenen Lebens hat, bringt unsägliches Unheil, Hemmung und Störung der Entwickelung und Fortbildung des Menschengeschlechtes, welche nur angedeutet, aber nicht ausgeführt werden kann. Es lässt sich nur sagen, dass einzig seltene innere

Kraft dazu gehört, die von außen von den Einwirkenden gesetzten Grenzen zu vernichten, welches jedoch dann immer nur durch einen gewaltsamen Sprung, durch eine gewaltsame, andere Entwickelungen vernichtende, wenigstens störende und hemmende That geschehen kann. Alle Lebensäußerungen eines Menschen, bei dem dies auf irgendeiner Stufe stattgefunden, behalten darum auch für das ganze Leben etwas Gewaltsames.

Wie ganz anders würde es nach jeder Seite hin sein, wenn die Eltern das Kind in Beziehung auf alle menschlichen Alters- und Entwickelungsstufen, ohne einige dabei zu überspringen und gar nicht zu berücksichtigen, anschauten und beachteten; wenn sie besonders beachteten, dass die kräftige und vollständige Entwickelung und Ausbildung jeder folgenden Stufe auf der kräftigen, vollständigen und eigenthümlichen Entwickelung aller und jeder einzelnen vorhergehenden Lebensstufe beruhe. Dies ist es ganz besonders, was Eltern so leicht übersehen, so oft unbeachtet lassen: so glauben und setzen sie den Menschen als Knaben, wenn er das Knabenalter erreicht habe, so setzen sie den Menschen als Jüngling oder Mann, wenn er das Jünglings- oder Mannesalter erreicht habe; aber ebensowenig, als der Knabe dadurch Knabe und der Jüngling dadurch Jüngling wird, dass er das Knaben- und Jünglingsalter erreicht, sondern dadurch, dass er dort die Kindheit und weiter das Knabenalter den Forderungen seines Geistes, Gemüthes und Körpers getreu durchlebt hat; ebensowenig wird der Mann durch das Mannesalter Mann, sondern nur dadurch, dass die Forderungen seiner Kindheits-, Knaben- und Jünglingsstufe treu von ihm erfüllt worden sind. Eltern und Väter, in andern Beziehungen sonst sehr einsichtige und tüchtige Väter und Eltern, fordern nicht allein, dass das Kind sich schon als Knabe und Jüngling, sondern besonders, dass der Knabe wenigstens als Mann sich zeige, dass er gleich Mann in allen seinen Erscheinungen sei und so die Knaben- und Jünglingsstufen überspringe. Etwas ganz anderes ist es, in dem Kinde und Knaben den einstigen Jüngling und Mann in seinem Keime, in seinen Anlagen, Umrissen sehen und achten, und etwas ganz anderes, ihn schon als Mann sehen und behandeln, von dem Kinde und Knaben fordern, schon als Jüngling und Mann sich zu zeigen, zu empfinden und zu denken, zu handeln und sich zu betragen. Eltern und Väter, welche dieses fordern, übersehen und haben vergessen, dass eben sie fast immer nur dadurch und in dem Maße tüchtige Eltern und Väter und gewiss nur tüchtige Menschen wurden,

als sie die Stufen ihrer Natur nach in irgendeiner Beziehung durchlebten, welche ihr Kind nach ihrer Forderung überspringen soll.

Diese Ansicht und Nichtwürdigung früherer, besonders der frühesten Entwickelungsstufen in Beziehung auf spätere ist es, welche dem künftigen Lehrer und Erzieher des Knaben kaum zu hebende Schwierigkeiten in den Weg legt, indem einmal der so gesetzte Knabe nun auch meint, jeden Unterricht der früheren Entwicklungsstufe rein überspringen zu können, und es dann so auf ihn höchst nachtheilig, besonders schwächend wirkt, wenn ihm früh ein Ziel, ein fremdes außer ihm zum Nachahmen und Bestreben gegeben wird, so z. B. Ausbilden für ein gewisses Amt, einen gewissen Wirkungskreis. Das Kind, der Knabe, der Mensch überhaupt soll kein anderes Streben haben, als auf jeder Stufe ganz das zu sein, was diese Stufe fordert, dann wird jede folgende Stufe wie ein neuer Schuss aus einer gesunden Knospe hervorschießen, und er wird auch auf jeder folgenden Stufe bei gleichem Streben bis zur Vollendung wieder das werden, was diese Stufe fordert; denn nur die genügende Entwickelung des Menschen in und auf jeder vorhergehenden früheren bewirkt, erzeugt eine genügende vollendete Entwickelung jeder folgenden spätern Stufe.

Dieses ist besonders in Beziehung auf die Entwickelung und Ausbildung der Menschenthätigkeit zur Hervorbringung äußerer Erzeugnisse, für Werkthätigkeit, für Arbeitsamkeit hoch zu beachten wichtig.

Der Mensch hat jetzt wohl durchgehends einen ganz falschen äußern, darum unhaltbaren todten, nicht Leben weckenden und Leben nährenden, noch weniger einen Lebenskeim in sich tragenden und darum lastenden, erdrückenden, erniedrigenden, hemmenden und todten Begriff von Arbeit und Arbeitsamkeit, von Thätigkeit für äußere Erzeugnisse, von Werkthätigkeit.

Gott schafft und wirkt ununterbrochen stetig fort, jeder Gedanke Gottes ist ein Werk, eine That, ein Erzeugnis, und jeder Gedanke Gottes wirkt mit schaffender Kraft erzeugend und darstellend, Werk und That schaffend bis in Ewigkeit fort; wer es nicht schon siehet, schaue Jesum in seinem Leben und Wirken, schaue das echte Leben und Wirken des Menschen, schaue — wenn er wahrhaft lebt — sein eigenes Leben und Wirken selbst an. Der Geist Gottes schwebte über und auf dem Ungeformten, Ungestalteten und bewegte es, und Steine und Gewächse, Thiere und Menschen bekamen Form, Gestalt, Dasein und Leben. Gott schuf den Menschen, ein Abbild seiner selbst, zum Bilde Gottes schuf er ihn: darum soll der Mensch schaffen und wirken gleich Gott; sein Geist, der Menschen Geist, soll auf und über

dem Ungeformten, Ungestalteten schweben und es bewegen, dass Gestalt und Form, dass Wesen- und Lebeninsichtragendes hervorgehe. Dies ist der hohe Sinn, die tiefe Bedeutung, der große Zweck der Arbeit und Arbeitsamkeit, des Wirkens und Schaffens, wie wir es ja ganz wahr und bezeichnend nennen. Durch Fleiß und Arbeitsamkeit, durch Wirken und Thun, welches der lichte Gedanke oder auch nur die leiseste Ahnung, ja nur das unmittelbare lebendige Gefühl begleitet, dass wir dadurch Innerliches äußerlich darstellen, Geistigem Körper, Gedachtem Gestalt, Unsichtbarem Sichtbarkeit, Ewigem, im Geiste Lebendem äußerliches, endliches und vergängliches Dasein geben: dadurch werden wir wahrhaft Gott ähnlich, und durch Gottähnlichkeit steigen wir immer mehr und mehr zur echten Gotterkenntnis, zur Einsicht in das Wesen Gottes empor, und so kommt Gott innerlich und äußerlich uns immer näher. Darum sagt Jesus auch in dieser Beziehung so ewig wahr: „Den Armen ist das Himmelreich," wenn sie es nur einsähen und erkennten, durch Fleiß, Arbeitsamkeit, Wirken und Schaffen übten. Auch den Kindern ist das Himmelreich; denn sie geben sich kindlich vertrauend, wenn nur nicht die Überklugheit und der Aberwitz der Erwachsenen sie störte, willig dem in ihnen wirkenden Gestaltungs- und Thätigkeitstriebe hin.

Erniedrigend, nur zu dulden, nicht zu verbreiten und fortzupflanzen, ist der Gedanke, der Wahn: als arbeite, wirke, schaffe der Mensch nur darum, seinen Körper, seine Hülle zu erhalten, sich Brot, Haus und Kleider zu erwerben; nein! — der Mensch schafft ursprünglich und eigentlich nur darum, damit das in ihm liegende Geistige, Göttliche sich außer ihm gestalte, und er so sein eigenes, geistiges, göttliches Wesen und das Wesen Gottes erkenne. Das ihm dadurch kommende Brot, Haus, Kleider ist Uberschuss, ist unbedeutende Zugabe. Darum sagt Jesus: Trachtet am ersten nach dem Reiche Gottes, d. i. nach Darstellung des Göttlichen in euerm Leben und durch euer Leben, so wird euch alles andere, was das endliche Leben sonst noch bedarf, dadurch von selbst zufallen. Darum sagt Jesus: Das ist meine Speise, dass ich den Willen Gottes thue; schaffe, wirke, was mir und wie es mir Gott aufgetragen hat. Darum werden die Lilien auf dem Felde von Gott gekleidet, die nach menschlicher Ansicht nicht arbeiten, prächtiger als Salomo in aller seiner Herrlichkeit. Denn die Lilie, treibt sie nicht Blätter und Blumen, verkündigt sie nicht in allem ihren Erscheinen Gott und stellt Gott dar, das Wesen Gottes? — Die Vögel unter dem Himmel, sie säen wohl nach menschlicher Ansicht nicht, sie arbeiten nach menschlicher

Meinung nicht; aber stellen sie nicht durch jede ihrer Äußerungen, wenn sie singen, wenn sie Nester bauen, durch alle ihre hundert und tausend verschiedenen Handlungen den Geist, das Leben dar, das Gott in sie legte? Darum nährt und erhält sie Gott. So soll der Mensch von den Lilien auf dem Felde, so soll er von den Vögeln unter dem Himmel lernen, immer das von Gott in ihn gelegte Wesen äußerlich an That und Werk, Gestalt und Stoff auf die Weise, wie sie Ort und Zeit, Stellung und Beruf fordert, kund zu thun, sei es nun in diesem Augenblick so klein und unscheinbar, oder so groß und wichtig, als es wolle; und dann soll er wegen seines Unterhaltes sicher sein, Gott wird ihm hundert Wege zeigen, er wird beim Gebrauche seiner Geisteskraft in sich und außer sich jederzeit ganz gewiss ein Mittel, einen Weg finden, und mehr bedarf es ja gar nicht, wo er seine irdischen Bedürfnisse befriedigen kann. Und schwände äußerlich alles, so bleibt ihm nicht nur unverkürzt, sondern steigert sich in ihm sogar noch die entwickelte Gotteskraft, durch Ertragung den Mangel schwindend zu machen. Weil nun aber alle geistigen Wirkungen als Erscheinungen im Endlichen eine Zeitfolge, ein nach und nach, eine Aufeinanderfolge bedingen; so ist schlechterdings nothwendig und unerlässlich, dass, wenn der Mensch zu irgendeiner Zeit seines Lebens, sei sie nun so nahe oder ferne, so frühe oder spät sie wolle, verabsäumt hat, seine Kraft als eine Gotteskraft außer sich zu gestalten, und zu einem Werk zu erheben, oder mindestens für Werk und That zu entfalten, ihn zu einer Zeit Mangel treffen wird, als er verabsäumte, seine Kraft zu entwickeln, zum Werk zu erheben; wenigstens wird ihm zu irgendeiner Zeit nicht das werden, was ihm hätte werden können, wenn er seinem Berufe, dem Gebrauche seiner Kräfte als Gotteskraft immer treu nachgekommen wäre; denn es muss den irdischen und Welt-Gesetzen gemäß, unter denen wir leben, eine Zeit kommen, in der das Erzeugnis jener verabsäumten Thätigkeit hätte erscheinen sollen; war nun die Thätigkeit und Wirksamkeit verabsäumet, wie kann da Erzeugnis kommen? — Bei diesem zu irgendeiner Zeit nun eintretenden Mangel bleibt dem Menschen nichts übrig, als die zweite Seite seiner Geisteskraft, die der Entsagung und Ertragung, wirksam sein zu lassen, und so den Mangel selbst schwindend zu machen, und auf das eifrigste thätig zu sein, durch Wirksamkeit für die Zukunft jeden solchen Mangel zu vermeiden.

Darum ist denn ein doppelter Grund, eine zweifache, unerlässliche Forderung, eine innere und eine äußere, und da die erstere

die letztere in sich fasst, eine hochwichtige, ewige, dass der erschienene, dass der sprossende und wachsende Mensch früh zur Thätigkeit für äußeres Werk, für Erzeugnis entwickelt werde, und dies fordert auch die Natur des Menschen an und für sich. Die Sinnen- und Gliederthätigkeit des Säuglings ist der erste Keim, die erste Körperthätigkeit, die Knospe, der erste Bildungstrieb; Spiel, Bauen, Gestalten die ersten zarten Jugendblüten und dies ist der Zeitpunkt, wo der Mensch befruchtet werden muss für künftige Arbeitsamkeit, Fleiß und Werkthätigkeit. Kein Kind und später kein Knabe und Jüngling, weß Standes und weß Lage er sein mag, sollte sein, der sich nicht täglich wenigstens ein oder zwei Stunden einer ernsten Thätigkeit zur Hervorbringung bestimmter, äußerer Werke widmete. Die Kinder, der Mensch, lernt und treibt jetzt des Ungestalteten und Gestaltlosen zu viel und vielerlei, und der Arbeit zu wenig, obgleich das Lernen durch und bei der Arbeit, durch und aus dem Leben das über alles eindringlichere und fasslichere, das sich in sich, und dem, der es besitzt, lebendig fortentwickelndere ist. Kinder und Eltern halten die Thätigkeit des eigentlichen Arbeitens so sehr zum Nachtheil ihrer selbst und so unwichtig für ihre künftigen Lagen, dass Erziehungs- und Lehranstalten es sich zur festesten Aufgabe machen müssen, diesem zu steuern. Die jetzige häusliche, wie die Schulerziehung führt die Kinder zur Körperträgheit und Werkfaulheit; unsägliche Menschenkraft bleibt dabei unentwickelt, unsägliche Menschenkraft geht verloren! Höchst heilsam wäre in der letzteren gleich den bestehenden Unterrichtsstunden die Einführung echter Arbeitsstunden, und dahin muss es auch noch kommen; denn der Mensch hat durch den bisherigen unbedeutenden und nur nach äußern Rücksichten bestimmten Gebrauch seiner Menschenkraft, das innere und äußere Maß derselben und dafür, und so die Erkenntnis, die Würdigung und Wertschätzung und die treue Beachtung derselben selbst verloren.

Wie frühe Bildung für Religion so hochwichtig, gleich so wichtig ist frühe Bildung für echte Werkthätigkeit, Arbeitsamkeit. Frühe Arbeit, der innern Bedeutung derselben angemessen geleitet, befestigt und erhöht die Religion. Religion ohne Werkthätigkeit, ohne Arbeit läuft Gefahr, leere Träumerei, nichtige Schwärmerei, gehaltloses Phantom zu werden, so wie Arbeit, Werkthätigkeit ohne Religion den Menschen zum Lastthier, zur Maschine macht. Arbeit und Religion sind ein Gleichzeitiges, wie Gott, der Ewige, von Ewigkeit schuf. Würde dies erkannt,

würden die Menschen von der Wahrheit dieses durchdrungen sein, würden sie derselben gemäß im Leben handeln und wirken: bis zu welcher Stufe würde sich das Menschengeschlecht bald erheben! —

Doch nicht nur in sich ruhend als Religion und Religiosität, nicht nur herauswirkend als Arbeit und Werkthätigkeit, sondern auch auf sich zurückziehend und auf sich ruhend soll die Menschenkraft sich entwickeln, ausbilden, wirken, und im letzteren Fall als Enthaltsamkeit, Mäßigkeit, Sparsamkeit. Was ist hier für den sich nicht ganz entfremdeten Menschen mehr nöthig als anzudeuten? — Wo die eigentlich ungetheilte innige Drei in echter ursprünglicher Einigung, wo Religion, Arbeitsamkeit und Mäßigung in Eintracht wirken: da ist der irdische Himmel, da ist Friede, Freude, Heil, Gnade und Segen! —

So der Mensch im Kinde als Ganzes betrachtet, so das Leben der Menschheit und des Menschen in der Kindheit als Einheit geschauet, so die ganze künftige Wirksamkeit des Menschen im Kinde als Keim gesehen. Und so muss es sein, er, der Mensch, muss, um ihn und in ihm die Menschheit ganz zu entwickeln, schon in dem Kinde in der Gesammtheit der irdischen Beziehungen ganz und in Einheit angeschauet werden. Da aber alle Einheit in der Erscheinung Einzelnheiten fordert und alle Allseitigkeit in der Erscheinung eine Aufeinanderfolge, ein Nacheinander bedingt und nothwendig macht; so entwickeln sich auch Welt und Leben dem Kinde und in dem Kinde nur als Einzelnheiten und in Aufeinanderfolge; so sollen auch die Kräfte, Anlagen und Richtungen, die Glieder- und Sinnenthätigkeiten des Menschen in der nothwendigen Reihenfolge entwickelt werden, in der sie selbst an und in dem Kinde hervortreten.

I. Der Säugling.

Dem erschienenen Menschen, dem Kinde, tritt die Außenwelt, wenn auch in sich immer schon aus denselben Gegenständen und in derselben Gegliedertheit bestehend, aus ihrem Nichts zuerst in neblichter, gestaltloser Dunkelheit, in chaotischer Verworrenheit, selbst Kind und Außenwelt ineinander verschwimmend entgegen, und es stellen sich dann die Gegenstände demselben aus diesem Nichts, diesem Nebel, besonders durch das von Seiten der Eltern, der Mutter, früh dazwischentretende, Kind und Außenwelt zuerst trennende, dann beide wieder einende — **Wort**, erst einzeln und selten, endlich mannigfaltig und öfter in ihrer in sich geschlossenen festen Geschiedenheit hervor, und so tritt der Mensch, das Kind, zuletzt sich selbst als ein bestimmter geschiedener, von allen anderm ganz verschiedener Gegenstand entgegen. So wiederholt sich in dem Gemüthe und Geiste, in der geistigen Entwickelungsgeschichte, in der Geschichte des Bewusstwerdens des Menschen, in jedem Kinde, in der Erfahrung jedes Kindes, von seinem Erscheinen auf der Erde an die Entwickelungs- und Schöpfungsgeschichte aller Dinge, wie solche uns die heiligen Bücher erzählen, bis dahin, wo der Mensch zuletzt selbst im Gottesgarten, in der offen vor dem Kinde liegenden schönen Natur, erscheint, sich darin findet; sowie sich später in jedem Kinde dem Wesen nach dieselbe That wiederholt, mit welcher die sittliche, menschliche Freiwerdung, die Vernünftigkeit, beginnt, sowie damit die sittliche und menschliche Freiwerdung, die Vernünftigkeit, des ganzen Menschengeschlechtes begann und nothwendig — zur Freiheit geschaffen — beginnen musste. Dieses alles, die ganze Entwickelungsgeschichte des Menschengeschlechtes, bis auf diesen jetzigen Punkt, auf welchem sie

ſteht, oder bis auf jeden beſtimmten Punkt in ſich zu erkennen, anzuſchauen und einzuſehen, bleibt jedem, beſonders jedem auf ſeine Entwickelung achtſamen Gemüthe und Menſchen, überlaſſen. Darum aber, daſs er es könne, wird jeder Menſch aufgefordert, und ſoll jeder Menſch ſein und das Fremd-, das Anderleben früh und immer als ein ſtetiges, nach göttlichen Geſetzen ſich entwickelndes Ganzes erkennen und beachten. Nur auf ſolche Weiſe verſteht der Menſch die Geſchichte, die Geſchichte der Menſchheitsentwickelung, ſo wie ſich ſelbſt, die Geſchichte und Erſcheinungen, Thatſachen ſeiner eigenen Entwickelung, die Geſchichte ſeines eigenen Herzens, Gemüthes, Geiſtes, nur ſo verſteht er andere; nur ſo verſtehen Eltern, verſteht der Vater, die Mutter ihr Kind. —

Innerliches äußerlich, Äußerliches innerlich zu machen, für beides die Einheit zu finden: dies iſt die allgemeine äußere Form, in welcher ſich die Beſtimmung des Menſchen ausſpricht; darum tritt auch jeder äußere Gegenſtand dem Menſchen mit der Anforderung entgegen, erkannt und in ſeinem Weſen, ſeiner Verknüpfung anerkannt zu werden; dazu beſitzt der Menſch die Sinne, d. i. die Werkzeuge, durch welche er jene Forderung erfüllt, welches auch erſchöpfend und genügend das Wort S—inn, d. i. ſelbſtthätige Innerlich-machung bezeichnet.

Jedes Ding und Weſen, alles aber wird nur erkannt, wenn es mit dem Entgegengeſetzten ſeiner Art verknüpft, und mit demſelben die Einigung, Übereinſtimmung, Gleichung gefunden wird, und die Erkenntnis geſchieht umſo vollkommener, als die Verknüpfung mit dem Entgegengeſetzten und die Auffindung des Einigenden geſchiehet.

Die Gegenſtände der Außenwelt treten dem Menſchen vorwaltend in und mit einem mehr feſten, oder mehr flüchtigen, oder mehr luftigen Zuſtande entgegen. Dieſem ganz entſprechend, findet ſich der Menſch mit Sinnen für das mehr Feſte, für das mehr Flüchtige und für das mehr Luftige begabt.

Jeder Gegenſtand aber tritt wieder vorwaltend mehr in und mit Ruhe, oder vorwaltend mehr in und mit Bewegung entgegen. Demgemäß iſt jeder dieſer Sinne wieder an zwei ganz verſchiedene Organe vertheilt, wovon das eine vorwaltend mehr zur Erkenntnis der Gegenſtände in und mit Ruhe, das andere Organ dagegen mehr zur Erkenntnis der Gegenſtände in und mit Bewegung wirkt; ſo daſs alſo der Sinn für das Luftige an die Organe des Hörens und Sehens; der Sinn für das Flüſſige an die Organe des Schmeckens

und Riechens; der Sinn für das Feste an die Organe des Fühlens und Tastens vertheilt ist.

Dem Gesetze der Erkennung der Dinge durch das Entgegengesetzte gemäß entwickelt sich auch in dem Kinde zuerst der Gehörsinn, das Gehör, und erst von und durch dieses geleitet, bedingt, gereizt, später der Gesichtssinn, das Gesicht; durch welche Entwickelung dieser beiden Sinne in dem Kinde den Eltern und den Umgebungen erst möglich gemacht wird, die Gegenstände mit dem Entgegengesetzten derselben, dem Worte, und dann dem Zeichen, auf das innigste, gleichsam zu Eins, zu einem mit- und ineinander Bestehenden zu verknüpfen, und so das Kind zum Anschauen und später zur Erkenntnis derselben zu führen.

Mit der fortschreitenden Sinnenentwickelung entwickelt sich an dem Kinde gleichzeitig und gleichmäßig der Gebrauch des Körpers, der Glieder, und zwar wieder in einer in der Natur derselben und in den Eigenschaften der Gegenstände der Körperwelt bedingten Folge.

Die Gegenstände der Außenwelt sind selbst mehr nahe, ruhend, und fordern daher durch sich zur Ruhe auf; oder sie sind mehr sich bewegend, sich entfernend, und fordern dadurch zum Aneignen, Ergreifen, Festhalten auf; oder sie sind an feste, entfernte Stellen, Räume geknüpft und fordern dadurch den, welcher sie sich näher bringen will, und eigentlich schon durch ihr Entferntsein selbst, wie jene durch ihre Bewegungen an sich auf, sich zu ihnen und sie zu sich zu bewegen. So entwickelt sich der Gebrauch der Glieder zum Sitzen und Liegen, zum Umfassen und Ergreifen, der Glieder zum Gehen und Springen. Stehen ist eine, und zwar die vollkommenste Gesammtheit alles Glieder- und Körpergebrauchs: es ist das Finden des körperlichen Schwerpunktes. Das körperliche Stehen ist für diese Stufe ebenso bedeutend, als das Lächeln, das leibliche (physische) Sichselbstfinden, für die frühere Stufe war, und das sittliche und religiöse Stehen für die letzte Stufe der Menschheitsentwickelung ist.

Auf dieser Stufe der Entwickelung ist es dem erschienenen, werdenden Menschen nur noch um den Gebrauch seines Körpers, seiner Sinne, seiner Glieder, rein um des Gebrauches und der Anwendung, Ubung, nicht aber um deswillen zu thun, was aus und durch diesen Körper-, Sinnen- und Gliedergebrauch hervorgeht; dieses ist ihm ganz gleichgiltig, oder bezeichneter, davon ahnet es noch gar nichts; daher das auf dieser Stufe beginnende Spiel des Kindes mit seinen Gliedern: seinen Händchen, Fingern, seinen Lippen, seiner Zunge, seinen Füßchen, aber auch seinen Augen und Mienen.

Diesem Mienen- und Gliederspiele in den Gesichts- und Körperbewegungen liegt nun zwar anfangs, wie eben gesagt, keine Darstellung des Innern am Äußern zum Grunde, und es tritt diese erst eigentlich auf der folgenden Entwickelungsstufe ein; doch sind diese Spiele das erste zur Beachtung und Bewahrung als Kindesäußerungen Gegebene, damit das Kind sich nicht Körper- und besonders Gesichtsbewegungen angewöhne ohne allem innern Grund, so z. B. Augen- und Mundverdrehungen, und sich so frühe eine Spaltung, Trennung zwischen Geberden und Gefühlen, zwischen Körper und Geist, zwischen Äußerm und Innerm einschleiche, die entweder zur Heuchelei oder dahin führt, dass der Körper Bewegungen, Manieren annimmt, die später sich gar nicht mehr der Willenskraft unterwerfen, sich nie mehr ablegen lassen und den Menschen durchs ganze Leben wie eine Maske begleiten.

Kinder dürfen daher von früh an nie zu lang ohne Gegenstand zur Thätigkeit außer ihnen auf Betten und in Wiegen sich selbst überlassen bleiben; auch überdies zur Vermeidung körperlicher Verweichlichung; denn sie erzeugt und bedingt nothwendig geistige Verweichlichung und Schwäche. Um dies letztere zu vermeiden, soll das Lager der Kinder gleich von frühe, von dem ersten Augenblick an, weniger weich sein; es bestehe darum aus Kissen von Heu, Seegras, feinem Stroh, Spreu oder höchstens Rosshaaren, aber nicht aus Federn; so sei auch die Bedeckung des Kindes während des Schlafes nur leicht, der Einwirkung der reinen Luft ausgesetzt.

Zur Vermeidung des ersteren, des vor dem Einschlafen und besonders nach dem Erwachen sich geistig unthätig auf dem Lager Selbstüberlassenseins ist es sehr zweckmäßig, in der natürlichen Gesichtslinie des Kindes einen schwankenden Käfig mit einem muntern Vogel*) aufzuhängen; dies fesselt die Sinnen- und Geistesthätigkeit des Kindes und gibt ihm mehrseitige Nahrung.

---

*) Später schlägt Fröbel einen an einem Faden aufgehängten farbigen Ball vor, der in Bewegung gesetzt wird. Der Herausgeber.

II. Das Kind.

Mit der entwickelten Sinnen-, Körper- und Gliederthätigkeit, wo das Kind nun anfängt, Innerliches selbstthätig äußerlich darzustellen, hört die Säuglingsstufe der Menschenentwickelung auf, und es beginnt die Stufe des **Kindes**. Bis zu dieser Stufe ist das Innere des Menschen noch eine ungegliederte, mannigfaltigkeitslose Einheit. Mit der eintretenden Sprache beginnt Äußerung und Darstellung des Innern des Menschen, beginnt Gliederung, nach Mittel und Zweck verknüpfte Mannigfaltigkeit im Innern des Menschen; es gliedert, es bricht sich das Innere des Menschen und strebt, sich äußerlich kundzuthun, zu verkündigen; er, der Mensch, strebt mit eigener selbstthätiger Kraft sein Inneres äußerlich am Festen und durch Festes außer sich darzustellen und zu gestalten, und diese selbstthätige, selbständige Entwickelung des Menschen, diese selbstthätige Darstellung des Innern durch eigene Kraft am Festen liegt auch ganz in dem diese Stufe der menschlichen Fortbildung bezeichnenden Worte Kind, K—in—d, ausgedrückt.

Mit der Stufe der Kindheit nun, mit dieser Stufe der am Äußerlichen und durch Äußerliches Sichtbarmachung des Innern und des Suchens und Strebens nach Einigung beider, nach der beides verknüpfenden Einheit, beginnt die eigentliche Erziehung des Menschen durch zwar verminderte körperliche, aber erhöhete Geistespflege und Geisteshut. Aber der Mensch, die Erziehung des Menschen, ist auf dieser Stufe noch ganz der Mutter, dem Vater, der Familie, denen anheimgestellt, mit welchen er durch die Natur und von Natur ein ungestücktes, ungetrenntes Ganzes ausmacht; denn das Darstellungsmittel, die Sprache, nur als Hörbares betrachtet, das Sprechen ist auf dieser Stufe noch ein von dem Menschen ganz Ungetrenntes, ja er kennt und erkennt sie noch gar nicht als etwas Eigenes, sie ist eins mit ihm, wie sein Arm, sein Auge, seine Zunge, ohne dass er selbst noch etwas von ihr weiß.

Zwar lässt sich unter den verschiedenen Bildungs- und Entwickelungsstufen des Menschen, außer der nothwendigen Ordnung

ihrer Erſcheinung, nach welcher das Frühere und Früheſte immer das Wichtigere und Wichtigſte iſt, in Hinſicht auf ihre größere oder geringere Wichtigkeit keine Rangordnung feſtſetzen und beſtimmen, jede iſt an ihrer Stelle und zu ihrer Zeit gleich wichtig; doch iſt dieſe Stufe, weil ſie die Entwickelung des erſten Verknüpfenden und Einenden mit der Umgebung und der umgebenden Außenwelt, das Erſte zur Deutung und zum Verſtändnis derſelben, zur Erfaſſung ihres Innern enthält, ſo hochwichtig. Sie iſt wichtig, dieſe Stufe; denn es iſt für den ſich entfaltenden Menſchen wichtig, ob ihm die Außenwelt als ein Edles oder ein Unedles; als ein Niederes, Todtes, als eine Sache nur zum Nutzen, Verzehren, Vernichten, zum Genießen von andern, oder als Selbſtzweck, als ein Hohes und Lebendiges, als ein Geiſtiges, Beſeeltes und Göttliches erſcheine; ob als ein Klares oder Trübes, als ein Veredelndes, Erhebendes, oder als ein Erniedrigendes, Drückendes; ob er ſie, die Sache, in ihren wahren, oder in ſchiefen, verdrehten Verhältniſſen ſehe und erkenne. *Darum ſoll das Kind auf dieſer Stufe, wie alles recht und richtig anſchauen, ſo auch recht und richtig, beſtimmt und rein bezeichnen*, ſowohl die Sachen und Gegenſtände ſelbſt, als auch ihrem Weſen und ihren Eigenſchaften nach. Es ſoll richtig bezeichnen die Verhältniſſe der Gegenſtände ſowohl zum Raume und zur Zeit, als auch unter und zu ſich, jedes mit ſeinem richtigen Namen, Worte, und jedes Wort in ſich klar und rein nach ſeinen Beſtandtheilen: Ton, Laut und Schluſs. Da dieſe Entwickelungsſtufe des Menſchen aber fordert, daſs er als Kind alles klar, richtig und rein bezeichne, darum iſt es ſo weſentlich nöthig, daſs auch ihm alles Umgebende richtig, klar und rein vorgeführt werde, daſs er alles richtig, klar und rein anſchaue und erkenne; beides iſt unzertrennlich und bedingt ſich gegenſeitig. Doch fällt auf dieſer Stufe noch, wie die Sprache noch eins iſt mit dem ſprechenden Menſchen, auch die Sprache und Sprachbezeichnung dem ſprechenden Kinde, mit dem zu bezeichnenden Gegenſtand in Eins zuſammen, d. h. es kann Wort und Sache, ſo wie Körper und Geiſt, Leib und Seele noch nicht trennen, ſie ſind ihm noch eines und ebendasſelbe. Dies zeigt beſonders das Spiel und Spielen der Kinder in dieſer Zeit und Epoche; gern, und wenn es kann, viel ſpricht das Kind beim Spiel. *Spiel und Sprechen iſt das Element, in welchem das Kind jetzt lebt*, darum ertheilt auch das Kind auf dieſer Stufe der Menſchenentwickelung jedem Dinge Lebens-, Empfindungs-, Sprachfähigkeit mit, und von jedem Dinge glaubt das Kind, daſs es höre; eben

weil das Kind beginnt sein Inneres äußerlich darzustellen, so setzt es gleiche Thätigkeit auch in alles übrige es Umgebende, sei es ein Stein oder ein Hölzchen, sei es ein Gewächs, eine Blume oder ein Thier.

Und so entwickelt sich dem Kinde auf dieser Stufe wie sein Leben an sich und in sich — wie sein Leben mit den Eltern und der Familie — wie das Leben mit einem ihm und diesen Gemeinsamen, Höhern, Unsichtbaren — so ganz besonders auch sein Leben in und mit der Natur, als einem, gleiches Leben mit ihm, wie es dies in sich fühlt, in sich Tragenden; und als ein Hauptbeziehungspunkt des gesammten Kindeslebens muss besonders das Leben in und mit der Natur und den klaren, stillen Gegenständen der Natur von den Eltern und Familiengliedern in dieser Zeit gepflegt werden; und dies geschieht ganz besonders durch das Spiel, durch die Pflege des Kindesspieles, welches anfänglich nur Naturleben ist.

Spielen, Spiel ist die höchste Stufe der Kindesentwickelung, der Menschenentwickelung dieser Zeit; denn es ist freithätige Darstellung des Innern, die Darstellung des Innern aus Nothwendigkeit und Bedürfnis des Innern selbst, was auch das Wort Spiel selbst sagt. Spiel ist das reinste geistigste Erzeugnis des Menschen auf dieser Stufe, und ist zugleich das Vorbild und Nachbild des gesammten Menschenlebens, des innern, geheimen Naturlebens im Menschen und in allen Dingen; es gebiert darum Freude, Freiheit, Zufriedenheit, Ruhe in sich und außer sich, Frieden mit der Welt. Die Quellen alles Guten ruhen in ihm, gehen von ihm hervor; ein Kind, welches tüchtig, selbstthätig still, ausdauernd, ausdauernd bis zur körperlichen Ermüdung spielt, wird gewiss auch ein tüchtiger, stiller, ausdauernder, Fremd- und Eigenwohl mit Aufopferung befördernder Mensch. Ist nicht die schönste Erscheinung des Kinderlebens dieser Zeit das spielende Kind? — das in seinem Spiele ganz aufgehende Kind? — das in seinem völligen Aufgegangensein im Spiele eingeschlafene Kind? —

Das Spiel dieser Zeit ist, wie schon oben angedeutet, nicht Spielerei, es hat hohen Ernst und tiefe Bedeutung; pflege, nähre es, Mutter, schütze, behüte es, Vater! — dem ruhigen, durchdringenden Blicke des echten Menschenkenners liegt in dem freithätig gewählten Spiele des Kindes dieses Zeitraums das künftige innere Leben desselben offenbar vor Augen. Die Spiele dieses Alters sind die Herzblätter des ganzen künftigen Lebens, denn der ganze Mensch ent-

wickelt sich und zeigt sich in denselben in seinen feinsten Anlagen, in seinem innern Sinn. Das ganze künftige Leben des Menschen bis dahin, wo er seinen letzten Fuß wieder aus demselben setzt, hat in diesem Lebenszeitraum seine Quelle, und ob dieses künftige Leben klar oder getrübt, sanft oder brausend, wallend oder wogend, werkthätig oder werkfaul, thatenreich oder thatenarm, dumpf hinbrütend oder klar schaffend, dumpf anstaunend oder klar anschauend, bildend oder zerstörend, Eintracht oder Zwietracht, Krieg oder Frieden bringend sei; sein künftiges Verhältnis zu Vater und Mutter, Familie und Geschwistern, zu der bürgerlichen Gesellschaft und den Menschen, zu Natur und Gott, hängt den eigenthümlichen und natürlichen Anlagen des Kindes gemäß besonders von der Lebensweise desselben in diesem Alter ab; denn des Kindes Leben in sich und mit sich, in und mit den Seinen, in und mit der Natur und Gott ruht hier noch ganz in einer Einheit: so weiß kaum das Kind in diesem Alter, ob ihm die Blumen lieber sind, oder seine eigene Freude über dieselben, oder die Freude, die es seiner Mutter, seinen Eltern, macht, wenn es sie ihnen bringt, zeigt, oder die dunkle Ahnung des lieben Gebers. Wer mag diese Freuden, an welchen dieses Alter so reich ist, zergliedern? — Ist, wird das Kind in diesem Alter verletzt, sind, werden in demselben die Herzblätter seines künftigen Lebensbaumes verletzt — dann, nur mit der größten Mühe und höchsten Anstrengung wird das Kind zum Mannesleben erstarken, schwer, höchst schwer nur sich auf dem Entwickelungs- und Ausbildungswege dahin vor Verkrüppelung, lindestens vor Einseitigkeit sichern.

Ganz vorzüglich wichtig sind in diesen Jahren der Kindheit und des Kindesalters die Nahrungsmittel und Speisen desselben, nicht nur für das jetzige Alter und Leben des Kindes: denn das Kind kann durch seine Nahrungsmittel, durch seine Speisen, lebensfaul und lebensthätig, lebensmatt und lebensfrisch, lebensträge und lebensflink, lebensschwach und lebenskräftig werden — sondern für das ganze künftige Leben; denn Eindrücke, Neigungen, Begierden, Sinnen-, ja eigentliche Lebensrichtungen, Richtungen der Lebensthätigkeiten, die das Kind auf diese Weise, die das Kind durch seine Nährungsart empfangen hat, lassen sich schwierig, selbst von dem künftig selbständigen Menschen ablegen, sie sind eins mit seinem ganzen leiblichen, und so auch verwachsen mit seinem geistigen, wenigstens mit seinem Empfindungs- und Gefühlsleben. Darum sei die erste Kost des Kindes nach der Muttermilch einfach und mäßig, nicht künstlicher und nicht verfeinerter, als

eben kaum nöthig, besonders nicht reizend und aufregend durch vorherrschende Gewürzigkeit, nicht fett, um die Thätigkeit der innern Organe nicht zu hemmen.

Als allgemeine Wahrheit, aus der jede einzelne Vorschrift hervorgeht, sollen Eltern und Kinderpfleger sich immer sagen: dass der Mensch in der Zukunft umso glücklicher und kräftiger, eigentlich wahrhaft schöpferischer nach jeder Seite hin sein und werden wird, als einfach und mäßig, der unverwöhnten Menschennatur angemessener die Lebensmittel und Körperbedürfnisse waren, unter, in und mit welchen der Mensch als Kind heraufwuchs. Wer sieht nicht oft in dem durch Gewürzigkeit oder Unmäßigkeit überreizten Kinde Gelüste von sehr niederer Art, von welchen es gar nicht mehr losgemacht werden kann; Gelüste, die, wenn sie auch zurückgetreten scheinen, doch nur schlummern, zur Zeit der Gelegenheit mit noch größerer Gewalt zurückkehren und dem Menschen alle seine Würde zu nehmen, ihn seiner Pflicht zu entreißen drohen. Möchten doch Eltern bedenken, nicht allein wie viel künftiges, einzeln persönliches, sondern sogar, wie viel häusliches und Familienglück, ja Bürgerwohl dadurch verbreitet werde, wie ganz anders würden sie dann doch wohl handeln! Aber hier ist es die thörichte Mutter, dort der kindische Vater: und Gift über Gift sehen wir den Kindern in allen Formen und Arten reichen, grobes und feines, dort durch die erdrückende Masse, die immer nur gibt, nie dem Körper und Kinde verarbeiten lässt, ja selbst nur, um die Langeweile zu vertreiben, welche das unbeschäftigte Kind plagt, hier durch überfeinerten Stoff, der das leibliche, physische Leben ohne geistige und echte Lebensbedingung aufregt und dadurch verzehrend und schwächend auf den Körper wirkt. Dort wird Körperfaulheit und Körperträgheit als Ruhe betrachtet, die dem Kinde wohl zu vergönnen sei; hier wird die vom geistigen, echten Lebenseinflusse unabhängige Körperbeweglichkeit des Kindes — als Folge des Überreizes wirklicher Giftzuckungen — für echte Lebenssteigerung, für wahre Lebensentwickelung geachtet.

Einfacher, bei weitem einfacher ist das Wohl und Glück und Heil des Menschengeschlechtes befördert und begründet, als wir glauben; wir haben alle die Mittel leicht und nahe, aber wir sehen sie nicht, wir sehen sie wohl, aber wir beachten sie nicht; sie sind uns in ihrer Einfachheit, Natürlichkeit, leichten Anwendbarkeit und Nähe zu gering, wir verachten sie; wir suchen von fernher Hilfe, da uns nur durch uns selbst, da wir uns nur allein helfen können. Darum reicht auch später unser halbes, ja unser ganzes bedeutendes Vermögen nicht hin,

unſern Kindern das zu verſchaffen, was wir bei größerer Einſicht und bei klarerem Blick als ihr Beſtes erkennen müſſen, was ihnen nun doch gar nicht oder wenigſtens nicht in Reinheit und Fülle kommt, und was ihnen gleichſam von ſelbſt gekommen wäre, nicht wenn wir in der Kindheit unſerer Kinder auch nur eine Kleinigkeit mehr auf ſie gewandt, nein! nein! was ihnen gerade dann gekommen wäre, wenn wir Bedeutendes weniger für ihre Körperpflege ausgegeben hätten.

Könnte doch nur jedem jungen, neuen Ehepaare eine von den traurigen Erfahrungen und Erſcheinungen mitgetheilt, in ihrem kleinen einfachen und unbedeutend erſcheinenden Grunde und in ihren unberechenbaren, alles Gute der ſpätern Erziehung rein zu vernichten ſtrebenden Folgen in ihrer Lebendigkeit mitgetheilt werden, welche der Erzieher Hunderte zu machen genöthigt iſt, und deren Kenntnis ihm wenig dazu beitragen kann, dieſe Erſcheinungen bei denen im künftigen Leben unſchädlich zu machen, an welchen er ſie bemerkte; denn wer kennt nicht die Allgewalt der Jugendeindrücke! —

Und einfach iſt es, hier das Fehlerhafte zu vermeiden, einfach iſt es, das Rechte hier zu finden: — die Speiſe ſei immer nur Nahrungsmittel, nie etwas mehr, nie weniger, nie ſei die Speiſe Zweck an ſich, ſondern nur einzig Zweck zur Förderung der Körper- und Geiſtesthätigkeit; noch weniger, bei weitem weniger noch werden die Eigenſchaften der Speiſen: Geſchmack und Feinheit derſelben, je Zweck an ſich, ſondern nur Mittel, bedingt durch den Zweck, ein tüchtiges, reines, geſundes Nahrungsmittel zu ſein; ſonſt wirken in beiden Fällen die Speiſen Geſundheit zerſtörend. Die Nahrung des Kindes ſei darum die einfachſte, welche das Verhältnis, in dem das Kind lebt, nur reichen und geben kann, und ſie werde ihm in einem Maße gereicht, welche mit ſeiner Körper- und Geiſtesthätigkeit in gleichem Verhältniſſe ſteht. —

Damit aber auch der Menſch, das Kind, in dieſer Zeit geiſtig und körperlich frei und ungehindert ſich bewegen und ſpielen, ſich entwickeln und ausbilden könne, deshalb ſei auch ſeine Kleidung weder ſchnürend, noch preſſend, noch feſſelnd; denn ſolche Kleidung wird auch den Geiſt des Menſchen ſchnüren, preſſen, feſſeln. Die Kleidung in dieſem, wie in dem folgenden Alter ſei weder zerſchneidend, noch zerſtückelnd für den Körper; denn dieſelbe Wirkung, die ſie auf den Körper hat, wird ſie auf den Geiſt, die Seele des Kindes, des Menſchen haben. Die Kleidung, die Form, Farbe, Geſtalt der Kleidung erſcheine nie als Zweck an ſich, ſonſt wird

sie früh das Kind aus sich heraus ziehen, eitel und äußerlich und zur Puppe statt zum Kinde, zur Marionette statt zum Menschen machen. Keineswegs gleichgiltig ist daher die Kleidung, weder für das Kind noch für den späteren Menschen, wie es nicht ganz gleichgiltig selbst für den Christen ist, sagen zu können: ungestückt und ungenäht, nur ein stetig fortgehendes Ganze wie das Kleid Jesu war auch dessen Leben und Wirken, ist seine Lehre.

Also die Weckung und Entwickelung, die Anregung der Gesammtkräfte, der Gesammtanlagen, und die Befähigung aller Glieder und Organe des Menschen, den Forderungen seiner Anlagen und Kräfte genügen zu können und Genüge zu leisten, ist der Gegenstand und Zweck der Kindespflege von Mutter und Vater im elterlichen häuslichen und Familienkreise. Ohne alle Lehre, ohne alle Aufforderung, ohne alles Lernen thut dies die natürliche Mutter von und aus sich selbst; allein das ist nicht genug, sondern es ist nöthig, dass sie es als bewusstes Wesen, und auf ein bewusstwerdendes Wesen wirkend, mit Bewusstsein und zur stetigen Entwickelung des Menschen führen sollend, in und mit einem gewissen innern lebendigen, sich bewussten Zusammenhang thue. Möge darum die Vorführung ihres Wirkens ihr dasselbe seinem Wesen, seiner Bedeutung und seinem Zusammenhange nach zum Bewusstsein bringen. Wohl könnte dies die einfachste, aber beachtende Mutter noch wahrer, vollkommener und tiefer; doch durch Unvollkommenheit steigt der Mensch zur Vollkommenheit empor; so möge das Vorgeführte treue und stille, sinnige und vernünftige Elternliebe wecken und uns den Entwickelungsgang in unserer Kindheit in ungestückter Vorführung seiner Äußerungen zur Einsicht und zum Bewusstsein bringen.

„Gib her das Ärmchen! — Wo ist, wo steckt Dein Händchen!“ — so sucht die bildende Mutter dem Kinde die Mannigfaltigkeit seines Körpers und die Verschiedenartigkeit seiner Glieder vorzuführen, ahnend zu machen. — „Beiß' Dein Fingerchen.“ Dies ist besonders eine vom tiefen Naturgefühle richtig geleitete Handlung der sinnig und kindlich scherzenden Mutter, um das Kind zur Anschauung und Kenntnis eines gesonderten und doch mit ihm geeinten Gegenstandes, das Kind zum künftigen Nachdenken hier schon in seinen äußersten Endspitzen, in seinen frühesten Erscheinungen zu führen. Nicht minder wichtig ist die lieblich spielende, scherzende Weise der Mutter, das Kind zur Kenntnis der von ihm selbst nicht gesehen und nicht angeschaut werdenden Glieder: Nase, Ohren, Zunge, Zähne, zu leiten.

Die Mutter zieht leise an Nase oder Ohr, als wollte sie es vom Kopfe, vom Gesichte trennen und spricht, ihm die halbverborgene Fingerspitze zeigend: „Da hab' ich das Ohr, das Näschen," — und das Kind greift schnell nach Ohr und Nase und freut lächelnd innig sich, dass es beide noch an ihren Stellen fühlt. Diese Handlung der Mutter ist im Beginne die Anleitung und Erregung des Kindes, einst alles sich zur Kenntnis zu bringen, auch was von ihm äußerlich nicht gesehen, nicht angeschaut werden kann. Alles dies hat den Zweck, das Kind als Knaben einst zum Bewusstsein seiner selbst, zum Nachdenken, zum Nachdenken über sich selbst zu bringen; wie ein zehnjähriger, zur Erziehung übergebener Knabe wohl auf gleiche Weise vom Naturſinn geleitet im unbemerkt geglaubten Selbstgespräche zu sich sagte: „Mein Arm bin ich nicht; — mein Ohr auch nicht! — Alle meine Glieder und Sinneswerkzeuge kann ich von mir trennen, und ich bleibe immer ich selbst; wer bin ich denn nun eigentlich — wer, was ist denn nun eigentlich das, was ich Ich nenne?" — In gleichem Geiste fährt die Mutterliebe zu handeln, mit dem Kleinen zu reden fort, wenn sie spricht: — „Zeige mir Dein Züngelchen." — „Zeige mir Dein Zähnchen." — „Beiß' zu mit Deinem Zähnchen;" — um es so zugleich zu dem Gebrauch desselben zu führen. — „Steck's Füßchen 'rein;" — in den Strumpf, in den Schuh. — „Drin steckt's Füßchen," — in dem Strumpfe, in dem Schuhe. So führt Mutterſinn und Mutterliebe nach und nach dem Kinde seine kleine Außenwelt vom Ungetrennten zum Getrennten, vom Nahen zum Fernen fortschreitend, vor; und sowie sie in diesem und durch dieses dem Kleinen Gegenstände an sich und in ihren räumlichen Verhältnissen zur Anschauung zu bringen suchte, so bringt sie ihnen auch bald ihre Eigenschaften und zwar natürlich zuerst in ihrem Wirken und dann erst in ihrem ruhenden Zustande zur Kunde: — „'s Licht brennt;" — indem die Mutter den Finger des Kindes leise zum Lichte führt, dass es sein Feuer fühlt, ohne sich noch wirklich zu brennen, um es für die ungekannte Gefahr zu behüten. Oder — „'s Messer sticht;" — indem die sorgsame Mutter die Spitze des Messers leise auf des Kindes Finger drückt. — „'s Süppchen brennt." — Später sagt erst die Mutter, gleichsam die Dauer, das Bestehende der wirkenden Eigenschaft oder den Grund derselben in dem Kinde voraussetzend: „Das Süppchen ist heiß, es brennt." — „Das Messer ist spitz, ist scharf, es sticht, es schneidet; lass es liegen." Von der Erkennung der Wirkung führt die Mutter zu dem ruhenden, bleibenden Grunde, der ruhenden, bleibenden

Eigenschaft scharf, spitz, und später von der Kenntnis der ruhenden Eigenschaft zur Einsicht in die Wirkung: stechen, schneiden, an sich, ohne die Wirkung selbst an sich zu erfahren. Weiter bringt die Mutter dem Kinde die eigene Handlung desselben, demselben selbst erst zum Fühlen, und dann später die Handlung an sich zum Anschauen. So sagt die in allem ihren Thun, und durch die stete Verknüpfung des Wortes mit demselben lieblich lehrende Mutter zu dem Kinde, wenn es Speise genießen soll: „Öffne Dein Mäulchen." — Beim Waschen: „Schließe Deine Äuglein." — Oder die Mutter lehrt dem Kinde den Zweck seiner Handlung erkennen; in diesem Sinne sagt die Mutter, indem sie das Kind auf sein Bettchen legt: — „Schlafe, schlafe." — Oder indem sie ihm den Löffel mit Speise zum Munde führt: „Iss, Kindchen." — Und um es auf die Wirkung der Speisen auf die Geschmacksnerven, auf das Verhältnis der Speisen zum Körper, aufmerksam zu machen: — „Das schmeckt gut." — Um es auf den Geruch der Blumen aufmerksam zu machen, macht die Mutter das Geräusch des Niesens und spricht nachher: „Das riecht gut." — „Kind, riech' einmal;" oder wendet im Gegentheil Nase und Gesicht mit dem Ausdruck des Unangenehmen von der Blume weg, welche sie vom Kinde entfernt. So strebt die einfachste Mutter, die mit ihrem Lieblinge sich fast schämig, um dies Heiligthum nicht von ungeweihten Augen gemein machen zu lassen, in Unbemerktheit zurückzieht, auf die natürlichste Weise denselben in die Vollthätigkeit aller seiner Sinne und Glieder zu setzen.

Leider verlieren wir durch unsere Überklugheit diesen natürlichen und göttlichen Anfangspunkt aller menschlichen Entwickelung aus den Augen, rathlos stehen wir, so den Anfangs- und Endpunkt und so die rechte Richtung verloren habend, da; Gott und Natur verloren habend, suchen wir bei Menschenklugheit und Menschenwitz Rath, wir bauen Kartenhäuser; aber das Handeln der Naturmutter findet darin kein Plätzchen, göttliches Wirken keinen Raum, und die leiseste Äußerung des von Lebenslust und Lebensdrang getriebenen Kindes wirft es über den Haufen, soll es stehen, muss das Kind wenn nicht körperlich doch geistig gefesselt werden. Wo sind wir durch ein Wort hingekommen? — In die Kinderstube der Wortklugen, der sogenannten Gebildeten, die kaum glauben, dass etwas schon in dem Kinde liege, was, wenn es gedeihen solle, nothwendig frühe entwickelt werden müsse; die noch weniger wissen, dass alles, was das Kind einst sein und werden soll, wenn auch in noch so leiser Anlage, in ihm liege, und ihm nothwendig, wenn es ihm kommen soll, nur dadurch komme, dass es aus ihm

entwickelt werde. Darum, wie todt ist hier alles, wie kalt, höchstens wie schreiend und lärmend! — Aber ist denn die Mutter nicht hier?! — O, es ist ja nicht der Mutter Stube, es ist ja nur die Kinderstube.

Auf! lasst uns wieder dahin gehen, wo nicht allein die Mutter- und Kinderstube, sondern wo sogar Mutter und Kind noch eins ist, wo die Mutter nur ungern ihr Kind von sich und Fremden übergibt, lasst uns sehen und hören, wie dort die Mutter dem Kinde Gegenstände in ihrer Bewegung vorführt: — „Horch! 's Vögelchen pfeift." — „Der Hund macht hau! hau!" — Und nun gleich von der Äußerung zum Namen, von der Entwickelung des Gehörsinnes zur Entwickelung des Gesichtssinnes: „Wo ist das Piepvögelchen?" — „Wo ist der Hauhau?" — Noch geht die Mutter sogar so weit, von der verknüpften Anschauung des Gegenstandes und der Eigenschaft zur Einzelschauung der Eigenschaft selbst zu führen: — „'s Vögelchen fliegt" — sagt die Mutter zuerst bei dem wirklichen Vogel, welcher fliegt. „Schau 's Vögelchen" — sagt später auch die Mutter dem Kinde bei dem schwankenden, unsteten Lichtpunkte, welchen der Wiederschein einer bewegten Wasser- oder Spiegelfläche hervorbringt. Um nun das Kind dahin zu führen, dass dies eine unkörperliche Erscheinung ist, die mit dem Vogel nur das Bewegliche gemein hat, sagt die Mutter: — „Fang 's Vögelchen," — indem die Mutter das Kind auffordert, den Lichtpunkt mit seinen Händen zu bedecken; oder, um das Kind zur Anschauung der Bewegung selbst und allein zu führen, sagt die Mutter: „Bimbaum" beim pendelartigen Schwunge irgend etwas Linearen — oder „Hin, her."

Auf ähnliche Weise sucht die Mutter das Kind auf den Wechsel der Dinge aufmerksam zu machen, z. B. auf das Licht zeigend: — „Da ist 's Lichtchen," — es wegnehmend: — „Weg ist 's Lichtchen." — Oder, — „Der Vater kommt," — „Fort ist der Vater." Oder auf die Selbstbewegbarkeit der Dinge: „Komm, Kätzchen, komm zum Kinde." — „Fort läuft 's Kätzchen." — So regt sie die Körper- und Gliederthätigkeit des Kindes an: — „Halt 's Blümchen." — „Greif 's Kätzchen;" oder, indem die Mutter die Kugel langsam rollt: „Hol die Kugel." —

Das so wichtige Gesammtgefühl zwischen Kind und Vater und Geschwistern sucht die alles umfassende Mutterliebe zu wecken und zu deuten, indem sie sagt: „Streich den lieben Vater;" oder, indem sie streichelnd die eigene Hand des Kindes über die Wange des Vaters führt: „Ei, Ei! lieber Vater," oder „Streich das Schwesterchen" und wieder sagend: „Ei, Ei! lieb Schwester" u. s. w.

Außer dem Gemeingefühle an sich, dem Ei, aus dem so Herrliches sich entwickelt, sucht die Liebe der Mutter, der alles umfassende Mutterſinn, auch das Leben in dem Kinde, dem Kinde selbst zum Gefühle zu bringen durch Bewegung, und zwar, was so vorzüglich wichtig ist, durch gesetzmäßige, taktische, rhythmische Bewegung zum Bewusstsein zu bringen, durch das sogenannte Tänzeln der Kinder auf Arm und Hand, d. i. durch rhythmische, taktische Bewegung nach rhythmischen, taktischen Tönen. So geht die echte natürliche Mutter dem leise in dem Kinde sich allseitig regenden Leben allseitig leise nach, stärkt es und weckt so immer mehr das noch in der Tiefe schlummernde, allseitigere Leben und entwickelt es. Die Andern setzen in dem Kinde Leere, wollen ihm Leben einimpfen, machen es so leer, als sie glauben dass es sei, und geben ihm den Tod; und so geht auch jenes so einfach und natürlich zur Entwickelung des Rhythmischen, gesetzmäßig Gebundenen aller menschlichen Lebensäußerungen Führende als Mittel zur Ausbildung in Sprache und Ton so ganz wieder verloren, weil es von wenigen in seiner Bedeutung erkannt, von noch wenigern festgehalten und dem Leben und Menschenwesen gemäß weiter entwickelt, die weitere Menschenentwickelung und Ausbildung daran angeknüpft wird.

Und dennoch würde die reine frühe Entwickelung der rhythmisch gesetzmäßigen Bewegung in dem nächsten und spätern Gesammtleben des Kindes und Menschen höchst heilsam sein; wir nehmen uns als Erzieher sehr viel, und noch mehr dem Kinde, als Zögling und Mensch dadurch, dass die rhythmische, taktische, die Entwickelung gesetzmäßiger Bewegung in früher Bildung so bald zurücktritt; er würde leichter das gesetzmäßige, angemessene Maß seines Lebens erfassen; es würde viel Willkür, Ungereimtheit und Roheit aus Leben, Handlung und Bewegung verschwinden; es würde mehr Haltung und Maß, mehr Einklang in dasselbe kommen; sowie sich auch später ein eindringlicherer Sinn in Natur und Kunst, in Ton- und Dichterwerken entwickeln würde.

Auch das Nachsingen noch kleiner, ruhiger, besonders einschlafender Kinder ist von der achtsam sinnigen Mutter nicht unbemerkt geblieben, und sollte von den Kinderpflegern als der erste Keim künftiger melodischer und Gesangsentwickelung noch mehr beachtet und entwickelt werden, so würde sich gewiss auch bald hier eine solche Selbstthätigkeit der Kinder wie beim Sprechen zeigen, wo Kindern bei so entwickelter und später eintretender Sprachfähigkeit die Worte zur Bezeichnung neuer Begriffe, eigenthümlicher Verknüpfungen und Ver-

hältniſſe noch nicht bemerkter Eigenſchaften gleichſam wie von ſelbſt entgegentreten. So ruft ein ganz kleines, rein kindlich und mütterlich geführtes Mädchen nach langem, ſinnigem Befühlen und Beſehen der mit ſtarkem, weichem Filz überzogenen Blätter einer Pflanze ſeiner Mutter freudig zu: „Ach, wie wollig!“ — Die Mutter war ſich nicht bewuſst, das Kind auf eine gleiche Eigenſchaft je aufmerkſam gemacht zu haben. So ſah dieſes Kind die zwei glänzendſten Planeten, eben da ſie an einer klaren ſternenhellen Nacht in großer Nähe am Himmel beiſammen ſtanden. „Vater- und Mutterſterne!“ — rief das Kind freudig in die ruhige Stille der Nacht hinein, ohne daſs die Mutter ſich im mindeſten ſagen konnte, wie dieſe Verknüpfung mit Anwendung auf die Sterne in dem Kinde geweckt worden ſei.

Zum Stehen, Laufen ſoll den Menſchen keine Krücke und kein Gängel führen; er ſoll ſtehen, wenn er Kraft hat, ſich ſelbſtthätig und ſelbſtändig im Gleichgewichte zu erhalten, und ſoll gehen, wenn er ſich ſelbſtthätig fortbewegend, ſelbſtändig im Gleichgewichte erhalten kann. Er ſoll nicht eher ſtehen, bis er ſitzen, aufrecht ſitzen und ſich an einem ihm nahe ſtehenden, erhabenen Gegenſtande in die Höhe ziehen und ſo endlich frei ſich im Gleichgewichte erhalten kann; er ſoll nicht eher gehen, als bis er kriechen und ſich freithätig erheben, ſelbſt im Gleichgewichte erhalten, und ſich darin erhaltend fortſchreiten kann. Zuerſt wird ihn dazu, ſich ſelbſtthätig, entfernt von der Mutter emporgehoben habend, die Rückkehr zum Schoße der Mutter auffordern; bald aber fühlt das Kind die Kraft in den eigenen Füßen, freut ſich innig derſelben und wiederholt nun ſich zur Luſt, nur um zu gehen, wie vorher das Stehen, die neu erlernte Kunſt; und wieder nur kurze Zeit, und es übt die Kunſt, ohne es zu wiſſen, zu fühlen, und nun reizt es das bunte, runde, glatte Steinchen, das bunte, farbige, flimmernde Papierchen, das glatte, ebenmäßige, drei-, viereckige Brettchen, Hölzchen; die rechtwinkligen, auf- und übereinander zu bauenden Klötzchen; das durch ſeine Form, ſeine Farbe, ſeinen Glanz, ſeine Zuſammenſetzung ſich auszeichnende Blatt, und es ſucht ſich ſolches durch den neuerlernten Gliedergebrauch anzueignen, Gleichartiges zueinander zu bringen und Ungleichartiges zu trennen. Seht dort das ſich kaum noch aufrecht halten und ſo nur mit großer Sorglichkeit fortſchreiten könnende Kind, es ſieht ein Reischen, einen Strohhalm, mühevoll wird es herbeigeholt, gleichſam wie vom Vogel mit jungem Leben im Frühling zum Neſte getragen; — ſeht dort das Kind unter der Trauſe des Daches ſich mühevoll bücken und langſam fortbewegen

Die Gewalt des vom Dache gefallenen Regens hat kleine, glatte, bunte Steinchen aus der Erde, dem Sande gewaschen, und wie Steine, wie Material zu einem künftigen Baue sammelt sie sich der alles beachtende Blick des Kindes; und hat es Unrecht? — Ist es nicht wirklich so? — Trägt das Kind nicht Materialien zu seinem künftigen Lebensbaue, Lebensgebäude zusammen? —

Gleichartiges will da zusammengeordnet, Ungleichartiges geschieden sein, nicht das Rohe, nur das Entrohete soll der Mensch zusammenfügen. Soll das Gebäude tüchtig werden, so muss jedes Material nicht nur seinen Namen, sondern auch seinen Eigenschaften, seinem Gebrauche nach vollständig gekannt sein, und dass dies das Kind will, zeigt uns des Kindes kindliches, still emsiges Treiben; wir nennen es kindisch, weil wir es nicht verstehen, weil wir keine Augen haben zum Sehen, keine Ohren zum Hören, und noch weniger Gefühl, um mit dem Kinde zu fühlen; todt sind wir darum, ist uns das Leben des Kindes todt; nicht können wir es *uns* deuten, wie können wir es dem *Kinde* deuten; und doch ist dies die Sehnsucht, die das Kind zu uns treibt; wie können wir den Gegenständen des Kindeslebens Sprache geben, da sie uns stumm sind, und doch ist dies das innigste Verlangen, mit dem das Kind im festgeschlossenen Händchen uns seinen Fund bringt und in unsern Schoß legt; es soll gleichsam so erwärmt ihm Kunde von sich selbst geben. Lieb ist dem Kinde alles, was in seinen noch so kleinen Gesichtskreis tritt, was seine noch so enge Welt erweitert, das Kleinste ist ihm eine neue Entdeckung; aber todt soll es nicht in die kleine Welt kommen, todt soll es nicht in derselben bleiben; sonst verdunkelt es den kleinen Gesichtskreis, erdrückt die junge Welt. Darum möchte das Kind selbst wissen, warum es ihm lieb ist; alle seine Eigenschaften, das innerste Wesen desselben möchte es kennen, um einst sich selbst in seiner Neigung zu verstehen. Darum wendet und kehrt das Kind den Gegenstand nach allen Seiten, darum zerzupft und zerschlägt es ihn; darum steckt es ihn in den Mund und zerbeißt ihn, sucht ihn wenigstens zu zerbeißen. Wir schelten und zanken das Kind als häßlich und unklug, und ist es nicht klüger, als wir Scheltenden? — *Das Kind will des Dinges Inneres erkennen*, ein Trieb, den das Kind sich nicht selbst gegeben hat, der Trieb, der recht erkannt und recht geleitet Gott in allen seinen Werken zu erkennen sucht, drängt ihn dazu. Wem Gott dazu Verstand, Vernunft und Sprache schon gab, die älteren Umgebenden thun es nicht, können es nicht thun, wo kann und soll es nun anders Befriedigung seines Dranges suchen, als

bei dem Dinge ſelbſt. Freilich bleibt aber auch das zerſtückte Ding noch ſtumm; aber zeigt es nicht in ſeiner Zertheilung zunächſt entweder gleichartige oder ungleichartige Theile, dort der zerſchlagene Stein, hier die zerzupfte Blume, und iſt dies nicht ſchon eine Erweiterung der Kenntniſſe? — Vermehren wir Erwachſenen unſere Kenntniſſe auf eine andere Weiſe? — Iſt das Innere der Pflanze nicht markig, hohl oder holzig? — Iſt der Durchſchnitt derſelben nicht rund oder kantig, und hier drei-, vier- oder mehrkantig? — Zeigt ſich die Trennungsfläche nicht eben oder uneben, glatt oder rauh, dicht oder löcherig, ſplittrig oder muſchelig, oder zackig, oder faſerig? — Sind die Theilungsſtückchen nicht ſcharf- oder ſtumpfkantig? — Zerſpringt es nicht leicht, oder gibt es nicht lieber den Schlägen nach, als daſs es zerſpringt? — Alles dies thut das Kind, um aus der Mannigfaltigkeit der äußern Erſcheinungen des Dinges ſich das innere Weſen desſelben kund zu thun und deſſen Verhältnis zu ſich, um zu erkennen zunächſt den Grund ſeiner Liebe, ſeiner Neigung, ſeiner Anziehung zu demſelben. Und thun wir Größern, wir Erwachſenen, wir Forſchenden etwas anderes? — Aber erſt, wenn es der Lehrer auf dem Katheder thut, wenn der Lehrer vom Katheder herab unſere Söhne dazu auffordert, dann hat es für uns Wert und Bedeutung; aber in dem Kindesthun überſchauen wir es. Darum bleibt auch nun des klarſten Lehrers klares Wort ſo häufig bei unſern Söhnen ohne Wirkung, weil ſie jetzt vor dem Lehrſtuhle lernen ſollen, was ihnen ihre Kindesjahre ſchon durch uns, durch unſer erklärendes, belebendes Wort hätten lehren ſollen, ihnen faſt durch ſich ſelbſt lehren wollten. Und wenig, wenig bedarf es von der Umgebung dem Kinde zu geben, was die Kindesjahre fordern, nur zu bezeichnen, zu benennen, demjenigen Worte zu geben braucht es, was das Kind thut, treibt, ſchauet und findet. Reich iſt das Leben des zum Knaben heranreifenden Kindes, aber wir ſehen es nicht; lebendig iſt deſſen Leben, aber wir empfinden es nicht; der Forderung der Menſchenbeſtimmung, des Menſchenberufes angemeſſen, aber wir ahnen es nicht. Wir behüten, pflegen, entwickeln nicht nur den innern Keim ſeines Lebens nicht, ſondern wir laſſen es entweder unter der Laſt ſeines eigenen Strebens erdrücken, verdumpfen, oder es macht ſich ſelbſt auf irgendeiner ſchwachen Seite in Unnatürlichkeit Luft, und nun ſehen wir dieſelbe Erſcheinung, die wir an der Pflanze Neid und Waſſerſchoß nennen: Misleitung der Kräfte, Säfte; Neigungen und Triebe in dem Kinde, der Menſchenpflanze, wie in dem Gewächs. Nun möchten wir wohl Kräfte und Säfte, Neigungen und Triebe in dem zum

Knaben heranwachsenden Kinde anders leiten; aber schon ist es zu spät; denn wir haben die sinnvolle Bedeutung des zum Knaben übergehenden Kindeslebens nicht nur nicht er-, sondern verkannt, nicht nur nicht gepflegt, sondern verrückt und erdrückt.

Seht, dort hat ein Kind an einem eben gefundenen Steinchen, welches es, um von dessen Wirkungen auf seine Eigenschaften zu schließen, auf einem ihm nah gelegenen Brettchen rieb, die Eigenschaft des Abfärbens entdeckt, es ist ein Kalk- oder ein Lehm-, ein Röthel- oder ein Kreidestückchen. Schaut, wie es sich der neu entdeckten Eigenschaft freut, und wie es mit geschäftigem Arm und rascher Hand sie übt; schon ist die Außenfläche des Brettes fast ganz verändert. Erst freute den Knaben die noch ungekannte Eigenschaft, dann die veränderte Fläche, einmal roth, einmal weiß, einmal schwarz, einmal braun; aber bald machen ihm die verschlungenen, geraden, krummen und andern Formen an sich Freude; durch diese linearen Erscheinungen wird das Kind auf die lineare Eigenschaft der umgebenden Gegenstände aufmerksam, jetzt wird der Kopf zu einem Runde und die rundlich in sich zurücklaufende Linie zum Kopfe, die damit verknüpfte, länglich runde, in sich zurücklaufende Linie zum Rumpfe; Arme und Beine erscheinen als gerade oder geknickte Linien, und solche Linien werden ihm Arme und Beine; die Finger schaut es als in einem Punkte zusammenlaufende Linien, und so verbundene Linien werden ihm, dem schaffenden Kinde, Hände und Finger; Augen erscheinen ihm als Punkte, und Punkte werden ihm zu Augen: und eine neue Welt geht ihm in sich und außer sich auf; denn was der Mensch darzustellen strebt, fängt er an zu verstehen.

Eine mehrfach neue Welt geht dem Kinde, dem nun bald zum Knaben herangewachsenen Kinde, durch die Auffassung und Darstellung des Linearen auf, nicht nur, dass es sich die Außenwelt verkleinert, verjüngt, und so seinen Augen und seinen Sinnen leichter fassbar, nicht nur dass es das, was es als Erinnerung oder neue Verknüpfung in sich trägt, außer sich darstellen kann; sondern die Kenntnis einer ganz neuen unsichtbaren Welt, die Welt der Kräfte, treibt bis hieher ihre feinen Faser- und Zaserwurzeln. Die rollende und gerollte Kugel, der geworfene und fallende Stein, das gedämmte und in kleine sich verzweigende Graben geleitete Wasser hat dem Kinde gelehrt, dass die Wirkung der Kraft in ihrer Einzelerscheinung, dass die Richtung der Kraftwirkung immer linear ist. Die Darstellung von Gegenständen durch Linien führt das Kind bald zur Auffassung

und Darſtellung der Richtung, in welcher die Kraft wirkt. „Da fließt ein Bach;“ und dies ſagend, macht das Kind einen Strich, den Lauf des Baches bezeichnend. Das Kind hat Linien verknüpft, die ihm einen Baum bezeichnen: „Da wächst noch ein Aſt, und noch ein Aſt heraus;“ und im Augenblick des Sprechens zieht es vom Baume weg die die Äſte bezeichnenden Linien. Sehr bezeichnend ſagt das Kind: „Da kommt ein Vogel geflogen,“ und in der Richtung des gedachten Fluges zieht es zugleich ſeine gewundene Linie. Gebt dem Kinde Kreide oder Ähnliches, und bald wird vor ihm und euch eine neue Schöpfung ſtehen. Auch male der Vater ſelbſt ihm durch wenige Striche einen Mann, ein Pferd; und dieſer Linienmann, dieſes Linienpferd macht dem Kinde mehr Freude, als das wirkliche Pferd, der wirkliche Mann ihm macht.

Wie ihr Mütter und Umgebungen das Kind hier zu führen habt? — Schaut, beachtet es nur, das Kind lehrt es euch ſelbſt. Hier zeichnet ſich das Kind einen Tiſch ab, indem es deſſen Grenzen und Kanten umfährt, ſoweit es ſolche erreichen kann, das Kind zeichnet ſo gleichſam den Gegenſtand an dem Gegenſtande ſelbſt ab, die erſte, und ihm, dem Kinde, die ſicherſte Stufe, wodurch das Kind ſelbſt ſich erſt die Grenzen und Formen des Gegenſtandes zum Bewuſstſein bringt. Auf gleiche Weiſe zeichnet und bezeichnet das Kind ſo Stuhl und Bank und Fenſter. Aber ſchon ſchreitet das Kind ſelbſt weiter, hier zieht es die Querlinien auf viereckigen Brettern, auf Tiſchblatt, Bank und Stuhlſitzen, in dunkler Ahnung, daſs ſo die Form und Verhältniſſe der Flächen feſtgehalten werden können. Nun ſchon zeichnet es die Form verkleinert, verjüngt. Seht, dort hat das Kind Tiſch, Stuhl und Bank, alles auf ein Tiſchblatt, und mehr noch gezeichnet. Sehet ihr nicht, wie es ſich ſelbſt dafür entwickelte, dazu ausbildete? — Gegenſtände, die es bewegen, die ſein Blick überſchauen konnte, legte es auf Brett oder Bank oder Tiſch und zeichnete deſſen Form, mit der Hand an der Grenze des Gegenſtandes hingleitend, auf die ebene Fläche. Bald werden ſo Scheren und Schachteln, bald aber auch Blätter und Zweige, ja ſelbſt die eigene Hand, oder der Schatten von Gegenſtänden nachgezeichnet. Viel wird durch dieſes Thun in dem Kinde entwickelt, mehr als auszuſprechen möglich iſt: klare Auffaſſung der Form, Möglichkeit der Darſtellung derſelben getrennt von dem Gegenſtande, Feſthaltung der Form an ſich, Bekräftigung und Befähigung des Armes, der Hand für die freie Darſtellung derſelben.

Die pflegende Mutter, der sorgsame Vater, die achtsame Familie, ohne je nur im mindesten selbst etwas gezeichnet zu haben, also noch weniger dass sich ein wirklicher Zeichner in der Familie findet, kann das zum Knaben heranwachsende Kind soweit bringen, dass es ziemlich genau eine gerade Linie, eine Querlinie, ja selbst einen rechtwinkligen Gegenstand in senkrechter Lage, z. B. Spiegel, Fenster, mit einiger Ähnlichkeit zeichnen kann und wohl noch mehr. — Aber nicht allein gut, sondern sogar nothwendig zur Entwickelung und Stärkung der Kraft und Fähigkeit des Kindes ist es, wenn Mütter und Väter, ohne darin ängstlich und kleinlich zu sein, die Handlung, das Thun des Kindes, immer ans Wort binden; z. B.: „Ich zeichne einen Tisch, einen Spiegel; ich ziehe die Querlinie der Tafel des Brettchens.“ Dies Verfahren erhöht die innere und äußere Kraft, vermehrt die Kenntnis, erweckt die Urtheilskraft und das vor so vieler Fehlerhaftigkeit behütende Nachdenken, was dem Menschen nicht frühe genug auf dem Naturwege kommen kann, ungemein; denn Wort und Zeichen sind sich, da eigentlich keines von beiden in Beziehung auf den darzustellenden Gegenstand erschöpfend und genügend ist, immer gegenseitig erklärend und ergänzend. Das Zeichen steht eigentlich zwischen Wort und Sache in der Mitte, hat Eigenschaften mit Wort und Sache gemein, und ist darin für Kind und Knaben und für den Menschen als Bildungs- und Entwickelungsmittel so sehr wichtig. Das echte Zeichen hat mit der Sache gemein, dass es diese in ihren Formen und Umrissen darzustellen strebt, mit dem Worte hat es gemein, dass es doch nie die Sache selbst, sondern nur ein Abbild derselben ist. Wort und Zeichen sind unter sich wieder rein entgegengesetzter Natur, denn das Zeichen ist ein Todtes, wie das Wort ein Lebendiges ist, das Zeichen ist ein Sichtbares, wie das Wort ein Hörbares ist. Wort und Zeichen gehören darum unzertrennlich zusammen, wie Licht und Schatten, Tag und Nacht, Geist und Körper, darum liegt die Zeichenfähigkeit so unmittelbar in dem Menschen, dem Kinde, wie die Sprachfähigkeit, und fordert so unbedingt wie diese ihre Entwickelung und Ausbildung, was auch schon in der Erfahrung die Zeichenlust, ja der Zeichendrang des Kindes laut ausspricht.

Das Zeichnen, das Darstellen des Gegenstandes durch und an einem Zeichen und die dadurch bedingte und geforderte scharfe Anschauung führt das Kind sehr bald und schnell zur Erkenntnis einer immer wiederkehrenden Verknüpfung einer gleichen Menge gleichartiger Gegenstände, z. B. zwei Augen und zwei Arme, fünf Finger und

fünf Zehen, sechs Beine des Käfers und der Fliege: und so führt das Zeichen für den Gegenstand zur Erkenntnis und Beachtung der Zahl, das mehrmalige Wiederkehren eines und desselben Gegenstandes bedingt die Zahl, die bestimmte, verschiedene Menge in irgendeiner Beziehung gleichartiger Gegenstände ist die Anzahl, Zahl dieser Gegenstände. Und so erweitert sich wieder durch die Bemerkung und Erkenntnis, durch die Entwickelung und Ausbildung der Zählfähigkeit in dem Kinde dessen Erkenntniskreis, die Welt seines Lebens und ein wesentliches Bedürfnis seines Innern, eine gewisse Sehnsucht seines Geistes wird durch die Entwickelung desselben befriedigt; denn mit einer gewissen Sehnung, mit einer dunkeln Ahnung, dass ihm noch irgendein Erkenntnismittel mangle, betrachtete bisher das Kind seine größeren oder kleineren Mengen, Haufen gleichartiger oder ungleichartiger Gegenstände, das Mengeverhältnis dieser verschiedenen Haufen war ihm noch nicht zu erkennen und aufzufassen, nicht zu bestimmen möglich; aber nun weiß es, es hat zwei große und drei kleine Steinchen, vier weiße und fünf gelbe Blumen u. s. w. Die Kenntnis der Mengeverhältnisse erhöht das Leben des Kindes außerordentlich.

Der Geist des Kindes fordert es aber, dass hier die Mutter und die sonstigen Umgebungen die Zählungsfähigkeit gleich anfangs und frühe auf die in dem Wesen der Zahl liegende Weise und nach den in dem menschlichen Geiste bedingten Denkgesetzen, je nachdem sich in dem Leben die Aufforderung dazu zeigt, in dem Kinde entwickeln. Beachtet man das Kind ruhig und still, so findet man leicht, wie das Kind von selbst den in den Gesetzen des menschlichen Denkens liegenden Weg, von dem Sichtbarsten zu dem Unsichtbaren und Gedachteren emporsteigend, wenn auch sich selbst unbewusst, doch sicher geht. Denn das Kind fügt zuerst gleichartige Gegenstände zu gleichartigen und bekommt so z. B. Äpfel, Nüsse, Birnen, Bohnen. Die Mutter oder die liebend leitende Umgebung füge nun nur noch das erklärende Wort hinzu, d. h. knüpfe das Sichtbare an das Hörbare und bringe es so der Einsicht und Erkenntnis, der innern Anschauung des Kindes näher, nämlich:

Äpfel — Birnen — Nüsse — Bohnen u. s. w.

Wer hätte nun nicht gesehen, zum öftern zu sehen Gelegenheit gehabt, wie das Kind die Gegenstände jeder Art einzeln in einer Reihe aneinanderlegt und ordnet; die Mutter füge aber hier wieder das erklärende, belebende Wort hinzu, z. B.:

Apfel — Apfel — Apfel — Apfel u. ſ. w. lauter Äpfel,
Birn — Birn — Birn — Birn u. ſ. w. lauter Birnen,
Nuſs — Nuſs — Nuſs — Nuſs u. ſ. w. lauter Nüſſe,
Bohne — Bohne — Bohne — Bohne u. ſ. w. lauter Bohnen,

oder was ſonſt immer, Stein oder Blätter, das Kind aneinander ordne, immer ſind von jeder Art der verſchiedenartigen Gegenſtände oder Dinge mehrere da. Damit aber dies dem Kinde beſonders zur Einſicht komme, ſpreche es die Mutter mit demſelben gemeinſam, wie ſoeben angedeutet wurde.

Weiter ſpreche die Mutter, indem ſie einen Gegenſtand zu dem andern von dem Kinde fügen läſst, dieſes Hinzufügen mit dem Kinde gemeinſam beſtimmt und klar aus, z. B.:

Ein Apfel — noch ein Apfel — wieder ein Apfel — noch ein Apfel: — viele Äpfel.
Eine Birn — noch eine Birn — noch eine Birn — wieder eine Birn: — viele Birnen.
Eine Nuſs — noch eine Nuſs — wieder eine Nuſs — noch eine Nuſs: — mehrere Nüſſe.
Eine Bohne — noch eine Bohne — noch eine Bohne — wieder eine Bohne: — mehrere Bohnen;

ſo auch Finger u. ſ. w. Die Menge jeder Art von Gegenſtänden vermehrt ſich immer durch das gleichmäßige Hinzufügen von einem Gegenſtand derſelben Art.

Anſtatt des unbeſtimmt hinzugefügten Wortes: noch eins, wieder eins, ſpreche die Mutter das die Vermehrung beſtimmt bezeichnende Zahlwort aus, und zwar mit dem Kinde gemeinſam die Gegenſtände immer wirklich zählend, z. B.:

Ein Apfel — zwei Äpfel — drei Äpfel u. ſ. w.
Eine Birn — zwei Birnen — drei Birnen — vier Birnen u. ſ. w.
Eine Nuſs — zwei Nüſſe — drei Nüſſe — vier Nüſſe u. ſ. w.
Eine Bohne — zwei Bohnen — drei Bohnen u. ſ. w.

Weiter lege die Mutter von jeder Art der Gegenſtände mehrere in natürlich ſteigender Menge oder Zahl und bezeichne durchs Wort, was ſie thut, z. B.:

. Apfel — .. Äpfel — ... Äpfel — .... Äpfel u. ſ. w.
. Birn — .. Birnen — ... Birnen — .... Birnen — ..... Birnen.

. Nuſs — .. Nüſſe — ... Nüſſe — .... Nüſſe u. ſ. w.
. Bohne — .. Bohnen — ... Bohnen — .... Bohnen u. ſ. w.

Später ſpreche Mutter und Kind gemeinſam, zuletzt laſſe die Mutter das Kind, ſowie die Handlung, ſo auch das Bezeichnen durchs Wort, das Zählen, allein thun.

Wie hier bei *jeder* Zahl noch die Art der Gegenſtände bezeichnet und ausgeſprochen wurde, ſo werde laufend nur immer die Zahl allein und erſt am Ende die Art der Gegenſtände genannt und bezeichnet, z. B.:

. (ein) — .. (zwei) — ... (drei) — .... (vier) Äpfel,
. (ein) — .. (zwei) — ... (drei) — .... (vier) u. ſ. w. Birnen,
. (ein) .. (zwei) ... (drei) .... (vier) ..... (fünf) Nüſſe,
. (ein) .. (zwei) ... (drei) .... (vier) ..... (fünf) u. ſ. w. Bohnen.

Hier werden die Mengen der Gegenſtände vorwaltend in Beziehung auf ihre beſtimmte Anzahl, Zahl, mit zurücktretender Beachtung der Art derſelben betrachtet.

Zuletzt hebt die Mutter nur die beſtimmten Zahlmengen in ihrer Reihenfolge allein in der Bezeichnung hervor und läſst die Art der Gegenſtände ganz unberückſichtigt, als:

. (eins) — .. (zwei) — ... (drei) — .... (vier) — ..... (fünf) u. ſ. w.

Dies iſt die reine Betrachtung und *Anſchauung der Zahlen*, der Mengen an ſich, in ihrer natürlichen Folge, die Anſchauung der reinen Zahl.

Eine *ſolche* Kenntnis der Zahlenreihe wenigſtens bis *zehn* in Klarheit und Sicherheit ſoll in dem Kinde in dem Kindesalter entwickelt werden; aber keineswegs ſollen dem Kinde die Zahlwörter als leere, todte Klänge vorgeſprochen und von demſelben mechaniſch, alſo auch todt und leer, nachgeſprochen werden; wo es dem Kinde ſonſt ganz gleichgiltig ſein könnte, zu ſagen: zwei, vier, ſieben, oder acht, eins, fünf, zwei, wenn der menſchliche Geiſt nicht am Ende ſelbſt, durch eigene Kraft, jede Unnatur abwürfe.

Das Kind ſoll lange nie ohne Anſchauung von wirklich gezählten und gezählt werdenden Gegenſtänden die Zahlwörter, ihm ſonſt leer und bedeutungslos, ausſprechen.

An und bei der Durchführung der Entwickelung der Zahlenbegriffe iſt zugleich ein Beiſpiel gegeben, wie das Kind und nach

welchen Gesetzen es von der Anschauung der einzelnsten Sache zum immer allgemeineren und allgemeinsten Begriffe hinaufsteigt, freilich für die Beobachtung oft in und mit einem Schlage.

Mit welch einem Reichthume, mit welch einer Fülle und Frische des innern und äußeren Lebens finden wir nun das richtig geleitete, echt gepflegte, wahrhaft behütete Kind in der letzten Zeit seiner Kinderjahre, beim Austritt aus dem Kindes- und Eintritt in das Knabenalter? — Wo ist ein Gegenstand des späteren Mannesdenkens und Empfindens, Wissens und Könnens, welcher seine äußersten Saugwurzeln nicht bis in die Kindesjahre treibe, wo ein Gegenstand des künftigen Unterrichtes und der künftigen Lehre, welcher nicht schon in der Kindheit keime? — Die Sprache und Natur liegt offen vor dem Kinde; die Eigenschaften der Zahl, der Form, der Größe, die Kenntnis des Raums, das Wesen der Kräfte, die Wirkungen der Stoffe fangen an, sich ihm zu erschließen; Farbe, Rhythmus, Ton und Gestalt treten schon in ihren äußersten Keimen und in ihrer eigenthümlichen Beachtungswürdigkeit auf; die Natur und die Kunstwelt fängt schon an, sich mit Bestimmtheit in ihm zu scheiden, sowie er mit Sicherheit der Außenwelt als einem Entgegengesetzten gegenübersteht; und schon entwickelt sich in ihm das Gefühl einer eigenen Innenwelt; und dennoch haben wir eine ganze Seite des Kinderlebens, des kaum reifenden, noch nicht ins Knabenalter eintretenden Kindes noch gar nicht berührt, noch gar nicht beachtet; es ist die des Begleitens von Vater und Mutter, Bruder oder Schwester bei den häuslichen Geschäften, bei den Geschäften ihres Berufes.

Ich schaue ins Freie, und das kaum zweijährige Kind eines Lohnarbeiters führt dessen Pferd, der Vater hat dem Kinde den Zügel in die Hand gelegt, es schreitet ruhig und sicher vor dem Pferde her und schaut sich festen Blickes um, ob auch das Pferd folge. Zwar hält der Vater den zähmenden Zaum in der Hand, doch trägt das Kind in sich die feste Überzeugung, dass es das Pferd führe und dass das Pferd ihm folgen müsse. Denn seht, der Vater bleibt stehen, um einem Bekannten etwas zu sagen, natürlich steht das Pferd auch; aber das Kind, das Stehen des Pferdes als Willkür ansehend, legt sich mit seiner ganzen Kraft in den Zügel, um das Pferd zum Fortgehen zu bewegen.

Meines Nachbars kaum dreijähriger Sohn hütet an dem Rande und Zaune meines Gartens die kleinen Gänse seiner Mutter; klein ist der Raum, auf welchem er die kleinen, muntern Thiere ihre

Nahrung suchen und finden lassen soll; sie entschlüpfen dem kleinen, vielleicht eben auf eine andere Weise Nahrung für seinen Geist suchenden und findenden Hirten. Die Gänschen kommen in den Fuhrweg, wo der viele Verkehr ihnen schaden könnte; die Mutter sieht es und ruft dem Kinde zu: „Sohn, gib Achtung!“ — Missmuthig erwidert der kleine Knabe der Mutter, welcher wohl durch die Freiheit, welche seine Gänschen in immer erneuten Versuchen gesucht hatten, schon manchmal in seinen eigenen Beschäftigungen gestört sein musste: — „Mutter! Ihr glaubt wohl, es ist nicht schwer, die Gänschen zu hüten?“ —

Wer mag die jetzigen und künftigen Entwickelungen nachweisen, die aus diesem Theilen des elterlichen Geschäftes für das Kind hervorgehen, und noch mehr hervorgehen könnten, wenn Eltern und Umgebungen sie beachteten, und später zum Unterrichte und zur Lehre ihrer Kinder weiter benutzten! —

Seht hier das heranreifende Kind des Gärtners; dieser jätet, das Kind will ihm helfen, und er lehrt ihm Gleise von Petersilie unterscheiden; da wird der verschiedene Glanz der Blattflächen und der Geruch beachtet. — Dort begleitet der Sohn des Försters ihn auf den früher in Gemeinsamheit besäeten Schlag, grün steht alles; das Kind glaubt lauter Fichtenpflänzchen zu sehen; aber der Vater sagt, dass das eine Art Wolfsmilch sei, und lehrt ihm die verschiedenen Eigenschaften können. Dort zielt und schießt der Vater, er trifft, und er zeigt dem achtsamen Kinde, dass drei Punkte in einer Richtung immer in einer und ebenderselben Linie liegen; er zeigt ihm, dass, um eine Linie, das Rohr des Gewehres, nach einem bestimmten Punkte zu richten, nothwendig drei Punkte in dieser Richtung liegen müssen, und dass, wenn dies ist, auch alle übrigen Punkte in derselben Linie und Richtung liegen. — Dort steht das Kind und sieht seinen Vater das glühende Eisen schlagen, und der Vater lehrt ihm, dass die Glut die Dehnbarkeit des Eisens vermehre, aber auch, indem er sich vergebens bemüht, die nun glühende Eisenstange durch die Öffnung zu stecken, durch die es vorhin leicht gieng, dass die Hitze das Eisen ausdehne. — Hier zeigt der nach dem Gewichte verkaufende, bei der Wage stehende Vater seinem ihn beachtenden Kinde, dass die eine Wagschale immer sinke, indem er entweder auf sie mehr lege, oder von der andern mehr hinwegnehme; und dass die Wage immer in ihrer wagrechten Richtung bleibe, wenn auch auf jeder noch so viel, wenn nur auf beiden Schalen gleich viel, oder wenn auf jeder noch so wenig, nur auf beiden

gleich wenig liege. Dies aber nicht durch für das Kind noch begriffslose Worte, sondern dadurch, dass er dem Kinde selbst von den Wagschalen und auf dieselben legen lässt. — Hier zeigt der Vater, der Weber, seinem ihn beachtenden Kinde, wie das Niedertreten der Schemel ein Erheben der Faden hervorbringe, und lässt dies dem Kinde selbst beobachten. — Dort zeigt der Vater, der Zeugdrucker, wie gewisse Flüssigkeiten die Farben verändern und gewisse Farben immer auf dieselben Weisen verwandeln, seinem beachtenden Kinde. Er sagt ihm, dass diese Flüssigkeit Säure u. s. w. heiße; er zeigt ihm, wie die Zeichnung auf der Form umgekehrt oder link stehen müsse, wenn die Zeichnung auf dem Zeuge recht erscheinen solle. — Hier lehrt der Kaufmann seinem Sohne, dass der Kaffee die geschälte Frucht, der Kern einer Pflanze sei, und benutzt die nächste Gelegenheit, sie ihm zu zeigen. Er zeigt ihm beim nächsten Gange ins Freie, wo und wie der Kümmel, der Mohn, die Hirse, der Hanf ꝛc. wachse, die als längliche, runde, graue, gelbe, weißliche Körner einen Handelsgegenstand ausmachen.

Der Bergmann, der Schmied, der Kaufmann, der Eisen- und Metallhändler lehrt seinem Sohne Gewichtigkeit, Gewicht von Schwere unterscheiden. Ein Pfund Blei und ein Pfund Kreide haben gleich viel Gewicht, sind gleichgewichtig, aber das Blei ist schwerer als Kreide, Eisen ꝛc. Hier zeigt der Seiler seinem Kinde, wie das Drehen an der Haspel in bedeutender Entfernung die einzelnen Flachs- oder Hanffaden zu einem Ganzen zusammen winde. Der Fischer, die Reusen in der Richtung des fließenden Wassers legend, lehrt seinem ihn begleitenden Sohne, dass die Fische ihre Nahrung suchend flussaufwärts schwimmen. Dem Sohne des Tischlers, Zimmermanns, des Böttchers, des Wagners u. s. w. wird durch wieder- und immer wiederkehrendes Schauen und Selbstmachen, begleitet von dem lehrenden und belebenden Worte des Vaters, die Wirkung des Hobels, Bohrers, Meißels klar; der Vater sagt ihm dabei, dass das Material dazu theils der Baum, theils der Berg, der Stein liefere; dass das Schmelzwerk erst das Eisen läutere, und der Schmied es erst zu- und in dieser Form bearbeite, und dass dieser Schmied wegen des verschiedenen Zeugs, was er verfertige, der Zeugschmied heiße. Der Tischler u. s. w. lehrt augenscheinlich seinem wiss- und lernbegierigen Sohne, dass nicht jedes Holz zu seinem Handwerkszeuge tauge, nicht Fichten- und Tannen-, wohl aber Buchen- oder Ahorn- oder Birkenholz, kein Nadel-, wohl aber Laub- oder Obstbaumholz. Und den nächsten Spaziergang ins Freie

benützt der Vater nicht nur dazu, seinem Sohne Laub- und Nadelholz kennen und voneinander unterscheiden zu lehren, sondern auch dazu, dass derselbe Buche und Eiche, Kiefer und Erle, jedes leicht bei seinem Namen nenne. Der Holz- und Rindenschäler belehrt sein ihn überall in Geschäftigkeit umgebendes Kind über den Gebrauch und die Anwendung der Eichen- und Erlenrinde, und zeigt ihm selbige beim nächstenmale, wann er in der Stadt bei dem Gerber sich ein Stück Sohlenleder kauft.

So führt das natürliche, an Geist und Körper gesunde Kind den treuen Vater, und der sorgsame Vater das immer geistige und Körperthätigkeit suchende Kind vom Lande in die Stadt, von der Natur zur Kunst, und umgekehrt vom Gewerbe zum Land- und Gartenbau; und wenn auch der Anknüpfungs-, der Ausgangspunkt, die Veranlassung verschieden ist, so ist doch jedem möglich, den Erkenntniskreis des andern aus dem seinigen kennen zu lernen, an den seinigen anzuknüpfen. Jedes Geschäft und jedes Gewerbe, jeder Beruf des Vaters reicht einen Anfangspunkt zur Aneignung aller menschlichen Erkenntnis. Zu welch einer Summe von Kenntnissen kann nur das Kind des Bauern durch den Wagen und Pflug seines Vaters, der Sohn des Müllers durch des Vaters Mühle, der Sohn des Kaufmanns durch die rohen oder verarbeiteten Naturerzeugnisse, welche Gegenstände des Handels des Vaters sind, geführt werden! — Welch ein Reichthum von Kenntnissen läßt sich aus den verschiedenen Geschäften des Fabrikbetreibers entwickeln! Lauter Einsichten und Erkenntnisse, welche das spätere Schul- und Unterrichtsleben den Kindern nur mit großen Kosten und Schwierigkeiten, oft gar nicht zu geben im Stande ist. Dies die Folgen des benutzten und unbenutzten, des beachteten und unbeachteten Kindes-, des häuslichen und Familienlebens. Das Kind, euer Kind, ihr Väter! ahnet dies auch so tief, so lebendig, so wahr, darum umgibt es auch euch, wo ihr auch bleibet, wohin ihr auch gehet, bei allem, was ihr nur treibet und thut. Weiset es nicht unfreundlich zurück, stoßet es nicht von euch, seid nicht ungeduldig bei seinen Fragen und immer wiederkehrenden Fragen; mit jedem hart abweisenden, zurückstoßenden Worte vernichtet ihr eine Knospe, einen Trieb an seinem Lebensbaume. Aber beantwortet ihm auch durchs Wort nicht viel mehr, als es ohne euer Wort sich nicht selbst beantworten könnte; denn es ist freilich leichter, die Antwort von einem andern zu hören, vielleicht nur halb zu hören und halb zu verstehen, als sie sich selbst zu suchen, sie durch sich selbst zu finden; aber die

Antwort zum Viertel durch sich selbst gefunden, ist für das Kind mehr und wichtiger, als sie halb zu hören, sie halb zu verstehen; dies macht gedanken- und geistesfaul. Beantwortet darum die Fragen eurer Kinder nicht immer geradezu; aber, sobald sie Kraft und Erfahrung dazu haben, gebt ihnen die Bedingungen, die Antwort aus dem Kreise ihrer Einsicht sich selbst zu geben.

Ruhen wir Eltern, besonders wir Väter, — denn uns ist in diesem Alter das Kind, das schon zum Knaben reifende Kind, der besondern Pflege und Führung hingegeben, ruhen wir auf der Anschauung dessen, was uns die Erfüllung unserer Vaterpflichten, unserer Kinderführung reicht; empfinden wir die Freuden, die sie uns gibt! — Es ist nicht möglich, dass uns von irgendeiner Seite her höhere Freude, höherer Genuss komme, als von der Führung unserer Kinder, von dem Leben mit unseren Kindern, davon, **dass wir unsern Kindern leben.** Es ist unbegreiflich, wie wir irgendwo höhere Freuden, höhern Genuss, vollkommene Befriedigung unserer edelsten Wünsche suchen und erwarten können, als in der Beschäftigung mit unsern Kindern, mehr Erholung als im Kreise der Unsrigen, wo wir in mehr als zwiefacher Beziehung uns Freude schaffen könnten.

Sähen wir doch alle den stillen Vater in seinen einfachen, bürgerlichen Verhältnissen, in seiner glücklichen, lebensfrohen Familie, der darstellte, aus sich darstellte, was nur theilweise hier ausgesprochen wurde: die Wahrheit desselben würde uns dann tief durchdringen; und nur in wenig Worte fasst er sich selbst die Richtschnur seines Handelns: „Die Kinder frühe zum Nachdenken zu führen, das halte ich für das Erste und Wichtigste der Kindererziehung.“ — Die Kinder frühe zur Arbeit und Thätigkeit anzuhalten, schien ihm so natürlich, als sich von sich selbst verstehend, dass es ihm auch nicht eines Wortes zu bedürfen schien. Und überdies, wird das zum Nachdenken geführte Kind nicht auch dadurch zugleich zur Arbeitsamkeit, Thätigkeit, zu allen häuslichen und bürgerlichen Tugenden geführt sein? — Jene Worte sind ein Kern, aus welchem ein ganzer, schattender, immergrüner Lebensbaum voll duftender Blüten und gesunder reifen Früchte sich entfaltet. Hören und beachten wir es, die wir unsere Kinder gedanken- und arbeitslos und darum todt um uns wandeln lassen.

Aber — es ist hart, doch ist es wahr, lasst uns nur bei unserm Umgange und Leben mit unsern Kindern einen prüfenden, forschenden Blick auf und in uns werfen, es soll keineswegs im mindesten mehr gesagt werden, als was wahr ist: — wir sind todt;

was uns umgibt, ist für uns todt; bei allem Wissen sind wir leer, sind für unsere Kinder leer; fast alles, was wir sprechen, ist hohl und leer, ohne Inhalt und ohne Leben; nur in den seltenen, wenigen Fällen, da, wo unserer Rede Natur- und Lebensanschauung zum Grunde liegt, erfreuen wir uns ihres Lebens. Darum eilen wir! lassen wir uns, unsern Kindern, lassen wir durch sie unserer Sprache Gehalt und den uns umgebenden Gegenständen Leben geben! Darum leben wir mit ihnen, lassen wir sie mit uns leben: so werden wir durch sie bekommen, was uns allen noththut. Unsere Worte, unsere Reden im geselligen Zusammenleben sind todt, sind Hüllen ohne Mark, Marionetten ohne Leben, Spielmarken ohne innern Wert; denn ihnen mangelt die Anschauung des innern Lebens, ihnen mangelt der Inhalt; es sind böse Geister, weil sie keinen Körper und Leib haben. — Unsere Umgebungen, das, was wir anschauen, sehen, ist todt; sie sind Masse, sie erdrücken, statt zu erheben; denn ihnen fehlt das belebende Sinn- und Bedeutung gebende Wort. Wir fühlen und empfinden den Sinn unserer Rede nicht; denn sie besteht aus auswendig gelernten Begriffen, denen keine Anschauung, keine Gestaltung zum Grunde liegt, darum wirkt sie auch keine Anschauung, keine Gestaltung, kein Leben; denn sie ist nicht aus dem Leben hervorgegangen, und geht nicht aus dem Leben hervor. Unsere Rede gleicht dem Buche, aus dem wir sie, sei es auch im dritten oder vierten Gliede, auswendig gelernt haben; wir sehen selbst nicht, was wir reden, können es nicht gestalten, was wir reden; darum ist unsere Rede so leer und gehaltlos. Darum, nur darum ist unser inneres und äußeres Leben so arm, und wird wieder das Leben unserer Kinder so arm, weil unsere Rede nicht aus einem innerlich und äußerlich, schauend und schaffend reichen Leben geboren ist, weil unserer Rede und unserm Worte die **Sachanschauung** dessen fehlt, was sie bezeichnet. Darum hören wir wohl den Schall; aber wir bekommen kein Bild, wir hören das Geräusch; aber wir sehen keine Handlung. Väter, Eltern! was uns mangelt, auf, lasst es uns unsern Kindern geben, verschaffen; was wir nicht mehr besitzen, die alles belebende, alles gestaltende Kraft des Kindeslebens, lassen wir sie von ihnen wieder in unser Leben übergehen! Lasst uns von unsern Kindern lernen, lasst uns den leisen Mahnungen ihres Lebens, den stillen Forderungen ihres Gemüthes Gehör geben! **Lasst uns unsern Kindern leben**: so wird uns unserer Kinder Leben Friede und Freude bringen, so werden wir anfangen, weise zu werden, weise zu sein! —

III. Der Knabe.

Auf der bisher betrachteten und der Anschauung und Beachtung vorgeführten Stufe der Entwickelung des Menschen wurde die Außenwelt, wurden die Gegenstände der Außenwelt auf das innigste mit dem Worte und durch das Wort wieder auf das innigste mit dem Menschen verknüpft. Diese Stufe ist darum vorwaltend die Stufe der Entwickelung der Sprachfähigkeit des Menschen. Deshalb war bei allem Thun des Kindes die Anknüpfung desselben an die Bezeichnung desselben durch das bestimmte, reine Wort so unerläslich. Jeder Gegenstand, jede Sache, jedes Ding wurde gleichsam für das Kind erst durch das Wort; vor dem Worte war es für das Kind, wenn auch das äußere Auge es wahrzunehmen schien, noch gar nicht da; das Wort selbst schuf gleichsam die Sache erst für das Kind, deshalb erschien und war Wort und Sache, wie Mark und Stamm, wie Ast und Zweig so eins. Und ungeachtet dieser innigen Verknüpfung der Gegenstände mit dem Worte und durch dieses mit dem Menschen steht dennoch — welches von Eltern und Erziehern nicht klar genug eingesehen und bestimmt genug beachtet werden kann — auf dieser Stufe der Menschenentwickelung jeder Gegenstand von dem andern so geschieden jeder Gegenstand und jede Gesammtheit an sich wieder in ihren Theilen so ungegliedert da. Aber anders, ganz anders fordert es die Bestimmung des Menschen und der Dinge: *der Mensch soll nicht allein jedes Ding als ein Ganzes, Ungetheiltes, sondern er soll es auch als ein für Darstellung eines Gesammtzweckes in sich Gegliedertes betrachten*; er soll es nicht nur als ein für sich bestehendes Ganzes, als eine Einheit und Einzelnheit, sondern es soll jedes wieder als Glied einer beziehungsweise größeren und höheren Gesammtheit, für Darstellung eines höheren Gemeinzweckes erkennen und anschauen; von jedem Dinge sollen nicht nur seine äußern Verhältnisse und Verknüpfungen, sondern dessen innere Beziehungen, dessen innere Einigung mit dem von ihm äußerlich getrennten erkannt und eingesehen werden.

Doch die Gesammtheit dessen, was den Menschen als ein Äußeres, als Außenwelt, umgibt, kann als solche von dem Menschen

in ihrer Einheit nicht erkannt werden, sondern wieder nur durch die Kenntnis des eigenthümlichen Wesens, der eigenen Natur jedes einzelnen Dinges, Sache, Gegenstandes, in jedes Selbständigkeit und Persönlichkeit. Der Mensch erkennt aber jedes Ding, das Innere jedes Dinges schwer, wenn es ihm innerlich und äußerlich zu nahe gerückt ist, und fast in dem Maße schwerer, als es ihm äußerlich und innerlich zu nahe gerückt ist, als es ihm in beiden Beziehungen zu nahe steht. — Das Mifsverstehen zwischen Eltern und Kind innerhalb des häuslichen und Familienkreises u. s. w. sind häufige und redende Beweise dafür. Darum erkennt überhaupt der Mensch sich selbst so schwer. Eine äußere Trennung bringt dagegen häufig innere Einigung, inneres Finden und Erkennen hervor. So kennt ja leider der Mensch vieles Fremde: fremde Gegenden, fremde Zeiten, fremde Menschen besser, als seine Gegend, seine Zeit, besser als sich selbst. Will der Mensch sich wahrhaft erkennen, mufs er sich außer sich selbst darstellen, sich gleichsam sich selbst entgegensetzen. Soll nun der Mensch seiner Bestimmung gemäß das Wesen jedes Dinges der ihn umgebenden Außenwelt recht erkennen, ja durchdringen; soll er durch jedes Ding sich recht selbst erkennen, recht durchdringen: so mufs nach der Stufe der Kindheit für ihn eine neue, der vorhergehenden, Mensch und Gegenstand einenden, ihrem Wesen nach entgegengesetzte: — Mensch und Gegenstand wieder trennende, Mensch und Gegenstand äußerlich einander gegenüberstellende, aber innerlich einende und nahe bringende Stufe der Menschenentwickelung eintreten; — eine solche Stufe, die dem Menschen die Gegenstände innerlich dadurch nahe bringt, dafs sie Gegenstand und Wort trennt, Gegenstand und Wort jedes als etwas von dem andern Geschiedenes, Verschiedenes, und doch Einigendes erkennt. Diese Stufe ist die, wo die Sprache an sich als etwas Selbständiges und für sich und durch sich Bestehendes ein- und auftritt; es ist die nun folgende Stufe.

Mit dem Trennen des Wortes von der Sache, und der Sache von dem Worte, mit der Trennung der Sprache von dem Sprechenden, und umgekehrt, ja mit der sogar später eintretenden Äußerlich-, Körperlichmachung der Sprache durch Zeichen und Schrift, und so mit der wirklichen Verkörperung der Sprache und der Betrachtung der Sprache als etwas Körperlichem, tritt der Mensch von der Stufe des Kindes heraus und zu der *Stufe des Knaben* empor.

Sowie die vorige Stufe der Menschenentwickelung, die *Stufe der Kindheit*, vorwaltend die *des Lebens*, des Lebens an sich, nur um zu leben, die Stufe war, Innerliches äußerlich zu machen:

ſo iſt die jetzige, die Knabenſtufe, vorwaltend die Stufe des Äußerliches innerlich zu machen, die Stufe des Lernens.

Von Seiten der Eltern und Erziehenden war die Säuglingszeit vorwaltend die Zeit der Pflege; der darauffolgende Zeitraum, welcher den Menſchen vorwaltend als Einheit und für Einheit in Anſpruch nimmt, die Zeit der Kindheit, iſt diejenige der vorwaltenden Erziehung; die eben bezeichnete Stufe der Knabenzeit nimmt ſo den Menſchen vorwaltend in einzelnen Beziehungen und für Einzelnes in Anſpruch, um ſpäter ihre innere Einheit abzuleiten; es werden für die Einzelnheiten die inneren Richtungen aufgeſucht und nachgewieſen, in welchen ſie unter ſich ſtehen. Die Betrachtung und Behandlung des Einzelnen an ſich und in Beziehung auf die verſchiedenen inneren Richtungen zu ſich und unter ſich iſt aber, wie auch das Wort ſagt, das Geſchäft und Weſen des Unterrichtes; und ſo iſt die Knabenzeit die Zeit des vorwaltenden Unterrichtes.

Das Geſchäft der Entwickelung und Ausbildung des Menſchen in dem Knabenalter geſchieht als Unterricht nicht ſowohl und nicht allein nach dem Weſen des Menſchen ſelbſt, als vorwaltend nach den in dem Weſen der Dinge liegenden beſtimmten, feſten und klaren Geſetzen, beſonders nach denen, welchen Menſch und Gegenſtand gleich unterworfen ſind; oder bezeichnender, nicht ſowohl nach der Art und Weiſe, wie ſich das allgemeine, ewige Geſetz eigenthümlich in dem Menſchen, als vielmehr, wie es ſich eigenthümlich in jedem der Gegenſtände außer dem Menſchen, wie es ſich in Menſch und Gegenſtand zugleich und gemeinſam ausſpricht, geſchieht alſo nach in dieſer eigenthümlichen oder allgemeinen Form außerhalb dem Menſchen liegenden feſten, beſtimmten Bedingungen. Dieſemnach kann und muſs es aber nur mit Kenntnis, Einſicht, Umſicht, Überblick und Bewuſstſein geſchehen. Ein ſolches Verfahren heißt aber Schule im weiteſten Sinne des Wortes. Schule iſt alſo, wo der Menſch zu der Erkenntnis der Gegenſtände außer ihm, und deren Weſen nach den in ihnen liegenden beſondern und den allgemeinen Geſetzen gebracht wird und gelangt; wo der Menſch durch Vorführung des Äußeren, Einzelnen, Beſonderen, zum Erkennen des Allgemeinen, des Innern, der Einheit, gebracht wird und gelangt. Darum wird der Menſch als Knabe zugleich zum Schüler. Mit der Stufe des Knaben beginnt für den Menſchen auch der Anfang der Schule, ſei dies in oder außer dem Hauſe, vom Vater, von Familiengliedern oder von einem Lehrer an ſich. Unter Schule wird alſo keineswegs hier weder die Schulſtube, noch das Schulhalten verſtanden, ſondern die Mittheilung von Kennt-

niſſen mit Bewuſstſein für bewuſsten Zweck und in ſich bewuſsten inneren Zuſammenhang.

Die Entwickelung und Ausbildung des Menſchen zur Erreichung ſeiner Beſtimmung, zur Erfüllung ſeines Berufes iſt aber, wie es allſeitig entgegengetreten und dauernd entgegentritt, ein ſtetig, ununterbrochen fortgehendes, immer von einer Steigerungsſtufe zur andern ſich empor hebendes, unzerſtücktes Ganzes: — aus dem in dem Säugling geweckten Gemeingefühl entwickelt ſich in dem Kinde der Trieb, die Neigung; ſie führen zur Gemüths- und Herzensbildung; und aus ihr geht in dem Knaben Geiſtes- und Willensthätigkeit hervor. Die Erhebung der Willensthätigkeit zur Willensfeſtigkeit nun, und ſo die Belebung und Bildung eines reinen, feſten, kräftigen und ausdauernden Willens für Ausübung und Darſtellung der reinen Menſchheit zunächſt in ſich und durch ſich, iſt das Hauptaugenmerk, der Hauptbeziehungspunkt in der Leitung des Knaben, in dem Unterrichte und der Schule.

Wille iſt die mit Bewuſstſein immer von einem beſtimmten Punkte aus, in einer beſtimmten Richtung zu einem beſtimmten bewuſsten Ziele und Zwecke gehende, mit dem Geſammtweſen des Menſchen in Übereinſtimmung ſtehende Geiſtesthätigkeit desſelben. Hiermit iſt alles geſagt, alles beſtimmt, was Eltern und Erzieher, Lehrer und Schule in dieſen Jahren dem Menſchen, dem Knaben, in dieſer Beziehung ſein und geben ſollen: — Der Punkt, aus dem alle Geiſtesthätigkeit des Knaben hervorgeht, ſoll kräftig, geſund, die Quelle, aus der ſie hervorfließt, rein, klar und ewig fließend ſein; die Richtung einfach, beſtimmt; das Ziel ſicher, feſt, bewuſst, dem Weſen nach Leben in ſich tragend, Leben entwickelnd, Leben nährend und ſich immer in ſich ſelbſt verjüngend, erhöhend, veredelnd, würdig des Beſtrebens, würdig des Berufs und der Beſtimmung, würdig des Weſens des Menſchen, und dasſelbe entwickelnd und darſtellend. Um alſo die natürliche Willensthätigkeit des Knaben zur wahren, echten Willensfeſtigkeit zu erheben, müſſen alle Thätigkeiten des Knaben, aller Wille desſelben von der Entwickelung, Ausbildung und Darſtellung des Innern ausgehen und ſich darauf zurück beziehen. Beiſpiel und Worte, Unterricht, ſpäter Lehre und Beiſpiel ſind der Weg, das Mittel dazu. Nicht Beiſpiel allein, und nicht Worte allein! — Nicht Beiſpiel allein: denn Beiſpiel iſt ein Einziges, Einzelnes, welches durch das Wort erſt ſeine Allgemeinheit und Anwendbarkeit erhält; nicht Wort allein: denn Wort iſt ein Allgemeines, Geiſtiges, oft Vieldeutiges, welches durch Beiſpiel,

durch Unterricht erst Anschaulichkeit, Bedeutung und Dasein erhält. Aber Beispiel und Wort, Unterricht und Beispiel als ein Gesammtes und Einiges thut es doch allein auch nicht; sondern einzig treffend ein feines gutes Herz, und zu diesem wirkt die Erziehung der Kindheit. Darum ruht auch einzig die Knabenbildung auf ihr, darum geht Willensthätigkeit aus Herzens- und Gemüthsthätigkeit, Willensfestigkeit aus Herzens- und Gemüthsfestigkeit hervor, und wo das erstere mangelt, wird das zweite nur schwer zu erreichen, zu erringen sein! —

Die Äußerung eines feinen guten Herzens, eines sinnigen, frommen Gemüthes in dem Kinde ist aber, selbst eine Einheit in sich tragend, das innig sehnende Streben, auch für die äußerlich getrennten Dinge und Sachen, von welchen es sich in so großer Menge umgeben sieht, eine innere, nothwendige Einheit, auch für sie, wie es solches in sich fühlt, ein geistig Einendes, ein allbelebendes, geistiges Band und Gesetz zu finden; ein Band und Gesetz, wodurch sie wenigstens Bedeutung des Lebens, Bedeutung fürs Leben bekommen. Diese Sehnsucht wird nun zwar dem Menschen für die Stufe der Kindheit durch den vollendeten Besitz des lebendigen Spieles, in welchem er sich dort befindet, erfüllt, indem er durch dasselbe als Kind in den Mittelpunkt aller Dinge gesetzt wird, alle Dinge nur in Beziehung zu sich, zu seinem Leben gesetzt werden; doch gibt vor allem das Familienleben nur die volle Befriedigung derselben, gibt nur einzig dieses die für jede Bildungsstufe, ja für das Gesammtleben des Menschen über alle Vergleichung wichtige Entwickelung und Ausbildung eines guten Herzens und eines sinnig frommen Gemüthes in ihrer echten Lebendigkeit und vollen Kräftigkeit. Da nun jener einende Sinn die Grundbedingung aller echt menschlichen Entwickelung und Ausbildung für Vollendung ist und jeder trennende Sinn die rein menschliche Entwickelung zerstört; so bezieht schon in dem Kindesalter der Mensch alles auf das Familienleben, sieht alle Dinge nur durch dasselbe, in dem Spiegel und der Form des Familienlebens, wie uns dies ja das Kindesalter klar zeigt.

Dem Kinde wird dadurch das eigene Familienleben selbst ein Äußeres, Anderes, und es wird ihm ein Musterleben, — dies sollten Eltern immer bedenken, das Kind möchte es in seiner Reine, seinem Einklang, seiner Wirksamkeit, wie es ihm außer ihm erscheint, so auch aus sich darstellen. In der Familie sieht es aber die Eltern, die Glieder, und sieht die Erwachsenen im Leben und in den Verhältnissen, die seine Familie berührt, schaffen, wirken, thun, arbeiten;

und so möchte nun auch das Kind auf dieser Stufe, was es sieht, selbst darstellen; es möchte und versucht alles darzustellen, was es seine Eltern, was es Erwachsene thun, schaffen, darstellen und arbeiten sieht, und wovon es so die Möglichkeit und Art der Darstellung durch Menschenkraft und durch Menschenglieder erkennt. Was früher in dem Kinde nur Thun um der Thätigkeit willen war, das ist in dem Knaben jetzt Thätigkeit um des Werkes, des Erzeugnisses willen: des Kindes Thätigkeitstrieb hat sich in dem Knaben zum Bildungs-, Gestaltungstriebe entwickelt; und hierin löst sich das ganze äußere Leben, die äußere Erscheinung des Knabenlebens dieser Zeit auf.

Wie theilt zuerst der Knabe und das Mädchen dieses Alters so innig gern die Arbeiten des Vaters und der Mutter, nicht die spielenden und leichten, nein, nein, die anstrengenden, Kraft und Mühe erfordernden möchte es mit den Eltern theilen. Hier seid achtsam, hier seid sorgsam und sinnig, ihr Eltern! ihr könnt hier mit einemmale den Thätigkeits- und Bildungstrieb eurer Kinder wenigstens für lange vernichten, wenn ihr die Hilfe eurer Kinder als kindisch, als unnütz, wenig fruchtend, ja vielleicht gar als hindernd und hemmend zurückweiset. Lasst euch durch den Drang der Geschäfte ja nicht verleiten, hütet euch ja, zu sagen: „Geh hinweg! du hinderst mich nur!“ oder: „Ich muss eilen, lass es mich geschwind allein machen!“ Der Knabe, das Mädchen werden so in ihrer innern Thätigkeit gestört, sie sehen sich aus dem Ganzen, mit welchem sie sich so innig eins fühlten, herausgesetzt, ihre innere ganze Kraft ist aufgeregt, sie sehen sich allein, wissen mit der erregten Kraft nichts anzufangen, ja sie selbst wird ihnen lästig, drückend, sie werden verdrossen, träge. Kaum dreimal darf jene Zurückweisung von den Eltern geschehen, und das Kind wird sich nicht wieder zu einer Hilfe, zur Theilung einer Arbeit melden; es steht nun verdrossen, langweilend umher, auch wenn es die Eltern jetzt Arbeiten verrichten sieht, an welchen es wohl Antheil nehmen könnte; und wer hat nicht später über solche früher so behandelte Kinder von Seiten der Eltern die Klage gehört: „Wie der Knabe, das Mädchen klein war, und noch nichts helfen konnte, da war es bei allem geschäftig, jetzt, wo es Kenntnisse und Kräfte hat, jetzt mag es nichts thun.“ — Seht, Eltern! der erste Thätigkeits-, der erste Bildungstrieb kommt aus dem Menschen, dem Wesen des in ihm noch unbewusst, unerkannt wirkenden Geistigen gemäß, ohne all sein Zuthun, ja wohl gegen seinen Willen, wie das auch wohl der Mensch im späteren Alter noch

in sich wahrnehmen kann; tritt nun dem Menschen, besonders dem jüngeren, gegen diese innere Aufforderung zur Thätigkeit, besonders zum Bilden, Schaffen, Darstellen, was immer mit körperlicher Anstrengung verknüpft ist, ein äußeres Hindernis, namentlich ein solches entgegen, wie der Wille der Eltern, welches nicht beseitigt werden darf; so ist sogleich die Kraft in sich geschwächt und tritt bei mehrmaliger Wiederholung dieser Schwächung ganz in den Hintergrund und in Unthätigkeit zurück. Das gestörte Kind, Knabe, Mädchen fragt, wägt nun nicht ab, ob und warum seine Hilfe einmal statthaft und das anderemal unstatthaft war, es wählt das seinem Physischen, Leiblichen, Körperlichen, das seiner Natur Bequemere; es unterläßt die Thätigkeit umso leichter und lieber, als es durch den Willen der Eltern dazu verpflichtet zu sein scheint. Das Kind, der Knabe, wird träge, d. i. sein Leib wird ein nicht mehr vom Geiste und Leben Durchdrungenes, er wird ihm ein Körper, eine Last, die er nun tragen muss, da früher das Gefühl der Kraft gar nicht zuließ, seinen Körper als solchen, sondern nur als kräftigen Träger der ihn durchdringenden Kraft zu fühlen. Darum, ihr Eltern, wollt ihr später und zur gelegenen Zeit von euern Kindern Hilfe, so nährt frühe in ihnen den Thätigkeits-, und besonders in der jetzigen Knabenzeit den Bildungstrieb, auch wenn es euch einige Überwindung, einige Aufopferung kosten sollte; viel, viel, ja hundertfältig, wie eine gute Frucht in gutem Boden, wird es euch später vergolten werden. Stärkt, entwickelt, befestigt sie, gebt euerm Kinde das Höchste, was es jetzt bedarf, vergönnt ihm, seine Kraft an ein elterliches, ihm darum besonders liebes Werk anzuknüpfen, damit es nicht allein ein Bewusstsein seiner Kraft, sondern besonders ein Maß derselben bekomme.

War die frühere Thätigkeit nur Nachahmung des häuslichen Lebens, so ist das jetzige Thun Theilen des häuslichen Geschäftes, Heben, Ziehen, Tragen, Graben, Spalten; an allem will sich der Knabe seine Kraft üben, wägen und messen, dass sein Körper erstarke, seine Kraft wachse und er ein Maß derselben erhalte. Überall, nach dem Felde und in den Garten, nach der Werkstätte und in die Bücherei, zu den Geschäften des Waldes und der Wiese, bei der Pflege der Hausthiere und zur Hervorbringung der kleineren Hausgeräthe, zum Holzsägen, Holzspalten und Holzlegen, zu und bei allen den verschiedenen Geschäften des Vaters nach dessen verschiedenem Gewerbe begleitet der Sohn den Vater; Frage auf Frage drängen sich aus der nach Erkenntnis strebenden Seele des Knaben hervor: Wie? — Warum? — Wodurch? — Wann? — Weshalb? —

Wovon? — Wozu? — Und jede nur einigermaßen genügende Antwort eröffnet dem Knaben eine neue Welt; die Sprache erscheint ihm überall als Vermittlerin, und dadurch in ihrer Selbständigkeit.

Der an sich gesunde, in seiner Kindheit einfach und natürlich geführte Knabe dieses Alters schon vermeidet, umgeht nirgends ein Hindernis, nirgends eine Schwierigkeit, nein! er sucht sie auf, er überwindet sie. „Lafs liegen!“ ruft der kräftige Junge seinem Vater zu, welcher ihm ein Stück Holz aus dem Wege, welchen er gehen soll, wälzen will: „Lafs liegen, ich komm schon drüber.“ Mit Mühe zwar kommt der Junge das erstemal hinüber; aber er ist doch durch sich hinüber gekommen, Kraft und Muth ist in ihm gewachsen, er geht zurück, übersteigt das Hindernis von neuem, und bald geht er leichten Fußes drüber hinweg, als läge nichts im Wege. Machte die Thätigkeit dem Kinde Freude, so macht und schafft das Thun dem Knaben jetzt Lust; daher die Erscheinungen der kühnen, wagenden Kraft des Knabenalters: das Steigen in Höhlen und Klüfte, das Klettern auf Bäume und auf Berge, das Suchen in Höhen und Tiefen, das Schweifen in Wäldern und Feldern. Leicht ist das Schwerste, gefahrlos das Kühnste; denn die Aufforderung dazu kommt aus dem Innersten, geht aus dem Gemüthe, dem Willen, hervor.

Doch nicht das Wiegen und Prüfen, Üben und Messen der Kraft allein ist es, welche den Knaben schon dieses Alters in Höhe und Tiefe, in Weite und Breite treibt, sondern besonders die Eigenthümlichkeit und das Bedürfnis seines sich jetzt entfaltenden, innersten Lebens, das Mannigfaltige zu überschauen, das Vereinzelte in einem Ganzen zu sehen, besonders das Entfernte sich nahe zu bringen, die Weite und Vielheit, das Ganze in sich aufzunehmen. Das Streben, seinen Blick, seinen Gesichtskreis von Stufe zu Stufe zu erweitern. Das Ersteigen eines neuen Baumes ist für den Knaben zugleich die Entdeckung einer neuen Welt; alles zeigt der Blick von oben, doch ganz anders, als unsere gewöhnliche, zusammenschiebende und verschiebende Seitenansicht; wie liegt da alles so klar unter dem Knaben. Könnten wir wieder die Seele und Herz erweiternden Gefühle zurückrufen, die in uns selbst als Knaben lebten, als vor dem erweiterten Blick die beengenden Grenzen der Umgebung niedersanken, wir würden dem Knaben nicht so kalt zurufen: „Steig herunter, Du fällst!“ — Nicht durch Gehen und Stehen allein lernt man gehen und stehen; nicht durch Gehen und Stehen, Sitzen und Kriechen hütet man sich vor Fallen, auch durch Um- und Überschauen, und wie ist doch auch

das Gewöhnlichste so ganz anders, wenn man es mit einem Blicke von oben beschaut! — Sollen und wollen wir unserm Knaben diese Erhebung des Geistes und Gemüthes nicht frühe verschaffen, soll er in klarer Höhe nicht seinen Sinn klären, durch den Blick in die Weite nicht Herz und Gemüth erweitern? — „Aber der Knabe wird ein Wagehals, nie verläßt mich die Sorge um ihn.“ Der von Jugend auf ruhig, der stetigen Entwickelung seiner Kraft gemäß geführte Knabe wird immer nur um ein weniges seiner Kraft mehr zumuthen, als er sie schon geprüft hat, und so wird er wie von einem schützenden Genius geleitet durch alle diese Gefahren hindurchgehen, während der andere, Kraft und Forderung nicht kennend, sich zu thun erdreistet, wozu ihm die wenn auch noch so geringe, geübte Kraft mangelt und da schon in Gefahr kommt, wo auch der Sorglichste noch keine Gefahr ahnet. Immer sind aber auch diejenigen Knaben die unüberlegt dreistesten, denen ohne stetig geübte Kraft mit einemmale ein Anflug von Kraft und zugleich die Gelegenheit zum Gebrauch derselben kommt; sie werden dann, besonders von andern beobachtet, leicht in Gefahr kommen.

Nicht minder bedeutungsvoll und entwickelnd ist des Knaben Neigung zum Steigen in Höhlen und Klüfte, Wandeln im schattigen Hain und im dunkeln Wald; es ist das Streben, noch Ungefundenes zu suchen und zu finden, das Streben, noch nicht Gesehenes zu sehen und kennen zu lernen, es ist das Streben, das sich in Dunkelheit und Schatten Findende ans Licht und sich nahe zu bringen, sich zu- und anzueignen. Da bringt nun der Knabe von solchen Wanderungen unbekannte Steine und Pflanzen, in der Verborgenheit und im Dunkel wohnendes Gethier: Würmer, Käfer, Spinnen, Eidechschen als reiche Ausbeute mit zurück, und: „Wie heißt, was ist das?“ u. s. w. u. s. w. sind die dem Knaben bei seiner Rückkehr zu beantwortenden Fragen, und mit jedem Worte wird reicher ihm seine Welt, wird klarer die Außenwelt; nur darf freilich dem Knaben nicht schon auf halbem Wege zugerufen werden: „Fi! wirf's weg, das ist häßlich!“ — oder: „Laß fallen, es beißt!“ — Hat das Kind gehorcht, so hat es auch einen wesentlichen Theil seiner Menschenkraft fallen lassen oder weggeworfen, und später magst Du ihm zurufen, später mag Verstand und Vernunft ihm selbst sagen: „Sieh, das ist ein unschuldiges Thierchen!“ — der Blick wird sich wegwenden, und eine Summe von Erkenntnis wird zugleich verloren gehen, während dort der kaum sechsjährige Knabe Dir von dem wunderbaren Bau eines Käfers

und dem eigenthümlichen Gebrauch seiner Glieder Dinge erzählt, die bisher alle unbeachtet vor Deinem Blicke vorübergiengen. Wohl magst Du ihn zur Vorsicht bei Anfassen unbekannter Thiere warnen, aber nicht mit Ängstlichkeit. —

Doch keineswegs immer auf und in der Höhe, keineswegs in Tiefe und Dunkelheit ist unser, ist der echt kräftige Knabe dieses Alters; dasselbe Streben, welches ihn auf Berge und in Thäler trieb: sich Umsicht, Übersicht und Einsicht zu verschaffen, hält ihn auch dort auf der ebenen Erde fest. Seht! dort macht er sich unter der Hecke an dem Zaune des Gartens seines Vaters ein Gärtchen; dort stellt er sich in seinem Fuhrgeleise und an seinem Wassergraben den Lauf eines Flusses dar; dort bringt er sich die Wirkung des Falles oder des Druckes des Wassers an seinem kleinen Wasserrade zur näheren, übersichtlicheren Anschauung und Einsicht; hier beachtet er die Eigenschaft des Schwimmens an einer kleinen Holzfläche oder an einem Stücke zelliger Holzrinde auf seinem zu einem kleinen Teiche gedämmten Wasser. Besonders ist das Beschäftigen mit dem klaren, lebendigen, leicht beweglichen Wasser, in welchem der gern über sich selbst klare Knabe das Bild seiner Seele wie in einem Spiegel schaut, sowie überhaupt das Beschäftigen mit bildsamen Stoffen, Sand, Lehm, dem Knaben dieses Alters ganz besonders lieb, man könnte sagen, ein Lebenselement, denn er sucht nun im früher gewonnenen Gefühle der Kraft über den Stoff zu herrschen, denselben zu beherrschen; alles soll und muss sich seinem Bildungs- und Gestaltungstriebe unterwerfen, dort in dem Erdhaufen ein Keller, eine Höhle, auf demselben ein Garten, eine Bank. Bretter, Zweige, Latten und Stangen müssen sich dort zu einer Hütte, einem Hause zusammenfügen, der tiefgefallene Schnee muss sich zu Mauern und Wällen, zu einer Festung zusammenballen und die rohen Steine auf einer Anhöhe zu einer Burg zusammenfügen, alles im Sinne, Geiste und Streben des Menschen in diesem seinen Knabenalter, im Sinne und Geiste der Einigung und Aneignung. Seht dort die beiden kaum siebenjährigen Knaben, wie sie, sich wechselseitig mit brüderlichem Arm umschlungen, friedlich und traulich berathend den Hof hinabwandeln, sie wollen sich Handgeräthe holen, um sich in einem dunkeln Gebüsche der Anhöhe hinter dem Wohnhause eine Hütte mit Bank und Tisch zu bauen, einen Sitz, von wo aus ihr Auge das ganze Thal in einem Blick und als ein schön gegliedertes Ganzes überschaut. So eint der einende, aber auch auf sich ruhende Sinn alles, was seinem Wesen, Bedürfnis und inneren Stehen angemessen ihm

nahe kommt, Steine und Menschen zu gemeinsamem Zweck für gemeinsames Werk, und so bildet jeder sich bald seine ihm eigene Welt, denn das Gefühl **eigener Kraft** bedingt und fordert auch bald den Besitz **eigenen Raumes** und **eigenen**, eigenthümlich angehörigen **Stoffes**. Sei sein Reich, sein Gebiet, gleichsam sein Land nun ein Winkel des Hofes, des Hauses oder der Stube, sei es der Raum einer Schachtel, eines Kastens oder in einem Schranke, oder sei es eine Höhle, eine Hütte, ein Garten, er, der Mensch, der Knabe dieses Alters, muss auch einen äußerlichen, am besten einen sich selbstgeschaffenen, selbstgewählten Beziehungs-, Einigungspunkt seiner Thätigkeit haben. Ist weit der auszufüllende Raum, ist groß das zu beherrschende Gebiet, ist vielgliederig das darzustellende Ganze, so tritt brüderliche Einigung Gleichsinniger ein, und begegnen Gleichsinnige sich in gleichem Streben und finden ihre Herzen sich, so wird entweder das angefangene Werk erweitert oder das einzeln begonnene neue ein gemeinsames.

Wollet ihr Eltern, ihr Kinderführer, ihr Erzieher, im kleinen, gleichsam wie in einem Bilde, was hier angedeutet, sehen; schaut mir her in diese Erziehungsstube und in diesen Kreis von mehr als acht sieben- bis zehnjähriger Knaben. Auf dem großen Tische der vielbenutzten Stube steht ein **Kasten mit Bauhölzern**, — Klötzer sind es in der Form und dem Verhältnis der Mauerbacksteine, jede Länge ungefähr $^1/_6$ der wirklichen Größe, dem schönsten und vielgestaltigsten Material, welches der wachsenden Knabenkraft als Darstellungsmittel gereicht werden kann, **Sand** oder **Sägespäne** haben sich auch in die Stube eingefunden, und schönes grünes **Moos** hat der jüngste Spaziergang in dem schönen Tannenwald in reichem Maße zur Ausbeute gegeben. Es ist Freizeit, und jeder hat nun für sich sein Werk begonnen: dort in jener Ecke steht ganz verborgen eine kleine Kapelle, Kreuz und Altar bezeichnen den Geist der Bestimmung; es ist die Schöpfung eines kleinen, stillen Knaben; — dort auf jenem Stuhle haben zwei gemeinsam schon ein bedeutend größeres Werk unternommen, es ist ein mehrstöckiges Gebäude und soll wohl ein Schloss sein, welches vom Stuhle wie vom Berge ins Thal schaut; — aber was hat jener dort ruhig unter dem Tische gebaut? ein grüner Hügel ist es, auf dem eine alte Burgruine thront; — unter den Händen der andern hat sich dort in der Ebene ein Dörfchen ausgebreitet. Jetzt hat jeder sein Werk beendigt, jeder besieht es jetzt und besieht das Werk des andern und der Andern; jedem tritt der Gedanke und Wunsch entgegen, das Ver-

einzelte möchte zu einem ganzen ſich einen, und kaum iſt der Wunſch als ein allen gemeinſamer erkannt, ſo werden auch gemeinſam Wege vom Dörfchen zur Burg, von der Burg zum Schloſs, vom Schloſſe zur Kapelle angelegt, und Wieſen und Bäche ziehen zwiſchen beiden ſich hin. Oder: waret ihr ein anderesmal da: einige hatten aus Lehm ſich eine Gegend geſchaffen, ein anderer hatte aus Pappe ſich ein Haus mit Fenſtern und Thüren gefertigt, und wieder ein anderer dort aus Nuſsſchalen ſich Schiffchen bereitet; ein jeder ſchaut nun ſein Werk: gut iſt's, doch ſteht es allein; er ſieht auch das Werk ſeines Nachbarn, vereinigt wäre es doch ſchöner; und gleich ſteht das Haus wie ein Schloſs auf der Anhöhe der Gegend, und das Schiffchen ſchwimmt auf dem kleinen künſtlichen See; zu aller Freude bringt noch der Jüngſte ſeinen Schäfer und Schäfchen weidend zwiſchen den Berg und den See; nun ſtehn ſie alle und ſchauen mit Wohlgefallen und Luſt das Werk ihrer eigenen Hand. Oder, dort unten am Quell, am Bache, welch reges Getümmel! ältere Knaben ſind es. Canäle haben ſie gebaut und Schleuſen und Brücken und Seeſtädte, Wehre und Mühlen, ein jeder unbekümmert und nicht beachtend das Werk des andern; nun aber ſoll das Waſſer ſeiner Natur nach benutzt werden und Schiffe auf demſelben von der Höhe zur Tiefe gleiten; aber nach jedem Schritt iſt eines andern Grenze, und jeder macht ſein Recht als Herr und Schöpfer gleich geltend, und jeder fordert ſein Recht, erkennt an die Forderung der andern, was kann vermittelnd hier ſein? — nur Verträge, und gleich Staaten verbinden durch ſtrenge Verträge ſie ſich; wer mag die vielſeitige Bedeutung, wer mag die vielſeitigen Früchte dieſer Knabenſpiele nachweiſen? Nur ein zweifaches ſteht feſt und wahr: Aus einem Sinne und einem Geiſte, dem einen Knabenſinne, dem einen Knabengeiſte giengen ſie hervor; und: die Knaben, die ſie ſpielten, waren brave Schüler, lern- und begreifſam, einſichtig und darſtellend, fleißig und ſtrebſam, ſind tüchtige Jünglinge an Kopf und Herz, rath- und thatfertig, und die ſo ſpielten, ſind tüchtige Männer und werden tüchtige ein- und umſichtige Männer werden.

Wichtig, ganz beſonders wichtig iſt in dieſem Alter das Bearbeiten eigner Gärten, das Bearbeiten derſelben um des Erzeugniſſes willen; denn der Menſch ſieht da zuerſt auf einem organiſchen: geiſtig geſetzmäßigen, nothwendig bedingten Wege Früchte aus ſeinem Thun, ſeinem Handeln hervorgehen, Früchte, die vielſeitig, obgleich den innern Geſetzen der Naturkraft unterworfen, doch auch von ſeiner Thätigkeit, von den Geſinnungen ſeiner Thätigkeit abhängen.

Besonders findet dadurch das Leben des Knaben mit der Natur, und dessen Fragen nach ihr, dessen Sehnsucht, die Natur zu erkennen, die ihn dahin treibt, Gewächse und Blumen lange und immer wieder von neuem lange zu beschauen, sinnend zu beachten, vielseitige und volle Befriedigung, und die Natur scheint auch diesem Triebe und dieser Beschäftigung ganz besonders hold zu sein, sie ganz besonders durch einen glücklichen Erfolg zu segnen; denn bei einem Blicke auf und in die Kinder- und Knabengärten tritt sogleich die Erscheinung entgegen, dass des Knaben Gewächse, welcher nur einigermaßen sie hegt und pflegt, mit auffallender Gesundheit und Frische wachsen und blühen, ja dass die Gewächse und Blumen der Knaben, welche sie mit ganz besonderer Liebe warten und beachten, gleichsam mit ihnen leben, dass diese Gewächse und Blumen auch ganz besonders frisch und freudig blühen und stehen. Kann der Knabe kein selbst zu pflegendes Gärtchen haben, so sollten wenigstens ein paar Gewächse in Kasteno der Blumentöpfen sein Eigenthum sein, nicht mit seltenen, schwer zu pflegenden, gefüllten, nein, mit leicht fortkommenden, blüten- und blätterreichen, gewöhnlichen gemeinen Pflanzen. Das Kind, der Knabe, welcher ein äußeres Leben, wenn auch einer sehr untergeordneten Stufe, pflegte, behütete, wird auch leichter zur Pflege und Hut seines eigenen Lebens hinzuführen sein. Und durch die Pflege der Pflanzen wird auch des Knaben sonstige Sehnsucht nach der Beachtung lebendiger Naturgegenstände: Käfer, Schmetterlinge, Vögel, befriedigt, denn diese kommen ja gern in die Nähe der Pflanzenwelt. —

Keineswegs aber sind alle Spiele, sind alle Beschäftigungen der Knaben dieses Alters nur reine Gegenstands-, nur reine Sachdarstellungen, nein, viele sind vielmehr überwiegend reine Kraftübungen und Kraftwägungen an sich, viele haben bei weitem mehr nur das Ziel der reinen Kraftdarstellung. Doch hat auch das Spiel dieses Alters immer einen eigenen, dem innern Leben desselben ganz entsprechenden Charakter; sowie nämlich in dem vorigen Zeitraume, dem des Kindesalters, nur Thätigkeit an sich Zweck des Spieles war, so ist jetzt dessen Zweck immer ein bestimmtes, sich bewusstes Ziel, so ist er jetzt die Darstellung als solche, das Darzustellende selbst, welcher Charakter der freien Knabenspiele in dem fortschreitenden Alter sich immer mehr ausbildet; so selbst bei allen Spielen der Körperbewegung, den Spielen des Laufens, Schlagens, Ringens: Ballspielen, Barlaufen, Kriegs- und Jagdspielen ꝛc. Das Gefühl gewisser, sicherer Kraft, das Gefühl der Erhöhung und Steigerung

derſelben, welches er als Einzelner und in dem Gemeinſamen hat, iſt es, welches den Knaben mit der alles durchdringenden, jubelnden Luſt bei dieſen Spielen erfüllt; aber keineswegs iſt es nur die phyſiſche, leibliche, körperliche Kraft, welche hier ſo hohe und ſtärkende Nahrung erhält, nein! nein! auch die Geiſtes-, die ſittliche Kraft erſcheint bei allen dieſen Spielen in einer Erhöhung, Steigerung, Beſtimmtheit, Sicherheit, daſs, wenn es darauf ankäme, abzuwägen, nach welcher Seite hin ſich der Ausſchlag neige, ob auf die geiſtige oder leibliche Seite, ſchwerlich wohl dem Körper oder dem Leibe das Übergewicht zuzugeſtehen ſei: — Gerechtigkeit, Mäßigung, Selbſtbeherrſchung, Wahrheit, Treue, Brüderlichkeit und doch auch ſtrenge Unparteilichkeit, wem duften nicht alle dieſe ſchönen Blumen des Herzens und Gemüthes und des feſten Willens entgegen, wenn er einem Kreiſe ſolcher ſpielenden Knaben ſich nähert; die ſchönfarbigen, wenn auch gleich vielleicht weniger duftenden Blumen: Muth, Ausdauer, Entſchloſſenheit, Beſonnenheit; Geißelung und Ausſcheidung des aus Trägheit Bequemlichen gar nicht mit in den Strauß gewunden. Wem es um das Einathmen eines friſchen, erfriſchenden Lebensathems zu thun iſt, der beſuche die Spielplätze ſolcher Knaben. Doch noch zarter duftende Blümchen blühen, und der muthige, freie Knabe ſchont ihrer, wie das muthige Roſs des Menſchen, des Kindes, welches in der Bahn ſeines raſchen Laufes liegt; dieſe zarten, dem Veilchen und dem Frühlingsweiß ähnlichen Blumen ſind: Schonung, Duldſamkeit, Pflege, Ermuthigung des nicht durch eigene Schuld Schwächeren, des Zarteren, Jüngeren, Billigkeit gegen den mit dem Spiele noch Unbekannten. Möchten dies doch alle die bedenken, welche Knabenſpielplätzen nur eben duldend einen Raum in der Knabenerziehung einräumen! — Wohl iſt manches Wort rauh und manche That keck; aber die Kraft, das Gefühl der Kraft ſoll erſt da ſein, ehe die gebildete Kraft da ſein, ehe die Kraft als eine gebildete erſcheinen kann; und ſcharf, klar und durchdringend iſt des Knaben Auge, Blick und Sinn zur Erkennung des Innern, und darum ſcharf und beſtimmt, auch wohl hart und rauh iſt das Urtheil gegen den im Urtheil und Kraft Ebenbürtigen, ſich wenigſtens ebenbürtig Stellenden.

Jeder Ort ſollte für ſeine Knabenwelt einen eigenen, gemeinſamen Spielplatz haben, herrlich würden die Früchte ſein, welche daraus für die ganze Gemeinſchaft hervorgehen; denn die Spiele dieſer Entwickelungsſtufe ſind, wo es nur immer möglich iſt, gemeinſam, und ſo den Sinn und das Gefühl für das

Gemeinſame, das Geſetz und die Forderungen des Gemeinſamen entwickelnd. Der Knabe ſucht ſich in ſeinen Genoſſen zu ſehen, ſich in denſelben zu fühlen, ſich an denſelben zu meſſen, zu wägen, ſich durch dieſelben zu erkennen und ſich durch ſie zu finden; ſo wirken und bilden dieſe Spiele unmittelbar fürs Leben, wecken und nähren viele bürgerliche und ſittliche Tugenden.

Doch Jahreszeiten und Umſtände erlauben den von häuslichen und Schulgeſchäften freien Knaben nicht immer ſeine Kraft im Freien zu üben und zu entwickeln, und unthätig ſoll der Knabe ſchlechterdings nie ſein; darum machen in dieſem Alter auch alle Arten anderer äußerer Beſchäftigungen und Darſtellungen, die an Haus und Stube geknüpft ſind, beſonders das, was man mechaniſche Arbeiten nennt: Papier- und Papparbeiten, Formen ꝛc. einen ſo weſentlichen Theil des Knabenthuns und der Knabenführung aus, und ſind dieſe für denſelben ſo wichtig.

Doch es iſt in dem Menſchen noch ein Streben, eine Sehnſucht, noch eine Forderung des Gemüthes, welche durch alle äußeren Beſchäftigungen, durch alle äußere Thätigkeit ſich nicht befriedigt fühlt; alles, was äußere Beſchäftigung und Thätigkeit dem Menſchen auf dieſer Stufe geben, iſt für ihn, iſt für das, was er bei einer ſeinem Weſen angemeſſenen Erziehung ſucht und bedarf, lange nicht genug; die Gegenwart mit aller ihrer Fülle und ihrem Reichthum kann ihm nicht genügen. Dadurch, daſs etwas in der Gegenwart iſt, erkennt er, daſs etwas in der Vergangenheit war. Auch dies, was vor ihm war, auch von ihm möchte er wiſſen; er möchte den verfloſſenen Grund, die verfloſſene Urſache von dem, was gegenwärtig iſt, kennen, ja daſs ihm das aus der alten Zeit noch Zurückgebliebene von ſich ſelbſt, von dem Grunde ſeines Daſeins, von jener alten Zeit erzählen möchte, das wünſcht er. Wem iſt wohl aus ſeinem beſonders reiferen Knabenalter nicht die deutliche Sehnſucht erinnerlich, die ſich in ſeinem Gemüthe beim Anblick alter Gemäuer, alter Thürme, Ruinen, ja nur alter Gebäude, auch beim Anblick alter Gedenkſteine und Säulen auf Höhen und an Wegen laut ausſprach, daſs andere von dieſen Gegenſtänden, ihrer Zeit und ihren Urſachen Kunde geben möchten? Ja, wer hat in ſich dann nicht eine dunkle, unbeſtimmte Ahnung: als könnten und würden irgendeinmal dieſe Gegenſtände ſelbſt von ſich und ihrer Zeit Kunde geben, wahrgenommen? — Doch wer anders kann ihm nach ſeiner Erfahrung und Einſicht davon Kunde geben, als die, welche ſchon vor ihm da waren, als die Älteren? daſs dieſe es ihm ſagen, daſs dieſe es ihm erzählen möchten, das

wünscht er, und so entwickelt sich in dem Knaben dieses Alters das Bedürfnis und der Drang nach der Erzählung, nach der Sage, nach dem Erzählen überhaupt, später nach dem Geschichtlichen. Dieser Drang, besonders in seiner ersten Erscheinung, ist in diesem Alter ungemein groß, er ist so groß, dass, wo er nicht aus der und durch die Umgebung befriedigt wird, ihn die Knabenwelt aus und durch sich selbst zu befriedigen sucht, und dies besonders in den Zeiten und den Tagen der Ruhe; namentlich auch dann, wann die Körper- und Ordnungsgeschäfte des Tages beendigt sind. Wer hat nicht gesehen, und ist nicht davon mit Achtung erfüllt worden, wie ein Kreis von Knaben dieses Alters sich um den aus ihrer Mitte versammelt hat, welchen ein gutes Gedächtnis und eine lebendige Einbildungskraft zu ihrem Erzähler bestimmt hat, wie da die Übrigen mit gespannter Aufmerksamkeit zuhören, wenn seine Erzählung ihren Lebenswunsch erfüllt und ihnen Handlung, That, Urtheil durch That bestätigt, mit einem Worte: Beispiel und Wort in Einigung mit ihrem Innern ihnen vorführt! —

Aber auch selbst die Gegenwart, in welcher der Knabe lebt, enthält noch vieles, was der Mensch dieser Entwickelungsstufe sich nicht deuten kann und sich doch so gern deuten möchte; was ihm stumm erscheint und von dem er wünscht, dass es reden möchte; was ihm todt erscheint und von dem er doch so gern möchte, dass es lebend und lebendig wäre. Von andern wünscht er, diese Deutung zu vernehmen, von andern wünscht er, dass die stille Sprache der ihm stummen Gegenstände sie ihm hörbar machten, den stummen Gegenständen Sprache gäben: den innern, lebendigen Zusammenhang aller Dinge, welchen sein Innerstes ahnet, den möchte er durch Wort und Sprache sich klar ausgesprochen hören. Doch auch diesen andern ist nicht immer und häufig, ja fast gar nicht möglich, des Knaben Wunsch zu erfüllen, und so entwickelt sich in demselben das Lebensbedürfnis und der Drang der Fabel und des Märchens, welche beide sprachlosen Gegenständen Sprache und Vernunft beilegen, die erstere innerhalb der Grenze der menschlichen, und das zweite über die Grenze der menschlichen Verhältnisse und der menschlichen, irdischen Erscheinungen hinaus. — Auch dies hat gewiss jeder bemerkt, welcher nur das Leben der Knaben dieses Alters mit einiger tiefern und erfassenderen Aufmerksamkeit beachtet hat; sowie, wenn auch hier durch des Knaben Umgebung dieses Bedürfnis desselben nicht befriedigt wird und werden kann, dass er dann ganz durch sich selbst auf die Erdichtung und Darstellung von Märchen

und Fabeln fällt, und solche entweder nur in sich, oder auch für seine Altersgenossen ausbildet, und diese zu ihrer großen Freude damit unterhält. Diese Märchen und Erzählungen legen dann dem Beobachter sehr sprechend dar, was in dem tiefen Gemüthe des jungen Erzählers demselben ohne Zweifel selbst noch ganz unbewusst sich bewegt.

Was er in sich selbst fühlt, und was in ihm lebt, und wozu sogar, um es sich nur selbst auszusprechen, ihm noch die Sprache mangelt, das wünscht er von andern und durch andere ausgesprochen zu hören.

Was des Knaben Gemüth ahnet, was ihm das Herz schwellend macht im Gefühl der Freude und Lust, wie im Fühlen der Kraft und des Frühlings, das möchte sein Wort sagen; doch der Knabe fühlt sich für sich selbst unmündig; er sucht nach Worten und da er solche noch nicht in sich finden kann, so freut er sich innig, solche außer sich durch Aussprüche, besonders durch Lied und im Liede zu finden. Singt nicht der heitere, frohe Knabe auf dieser Stufe so gern? — fühlt er nicht im Gesange sich selbst erst wahrhaft lebend? ist es nicht das Gefühl der wachsenden Kraft, welches auf Wanderungen durchs Thal zum Berg, vom Berg zum Berg von seinen Lippen und aus gesunder Kehle das aufmunternde Lied laut erschallend macht? —

Der Drang, so gern über sich selbst klar zu sein, fesselt den Knaben; so sahen wir ihn an dem klaren, reinen, lebendigen, ruhigen oder bewegten Wasser; immer zieht es ihn in seinem Spiele wieder an dasselbe zurück, weil er darin sich selbst, das Bild seiner Seele, schaut, und er in und durch dasselbe über das geistige Wesen derselben klar zu werden hofft. Was das Wasser im Bach und See, was die reine Luft und klare Ferne vom Gipfel des Berges für die Seele des Knaben ist, das ist ihm das Spiel: — ihm für das Leben ein Spiegel der ihn künftig erwartenden Kämpfe des Lebens; darum, um für diese zu erstarken, sucht wohl sogar der Knabe und der spätere Jüngling Hindernis, Schwierigkeit und Kampf im Spiele auf.

Sehnsucht, von der Vorwelt und von der Natur Kunde zu bekommen, fesselt den Knaben von neuem und immer wiederkehrend an Ruinen und altes Gemäuer und verfallene Gewölbe; Drang nach Darstellung dessen, was Gemüth und Herz schwellend macht, treibt ihn zum Gesang, und so ist es gewiss, dass sehr viele der äußern Erscheinungen, sehr vieles von dem Handeln und Thun der Knaben eine innere geistige Bedeutung hat, das innere, geistige Leben und Streben desselben bezeichnet, also sinnbildlich, symbolisch ist.

Wie so heilsam würde es für Eltern und Kind, für deren Gegenwart und Zukunft sein, wenn von den Eltern an dieses Sinnbildliche des Kindes- und Knabenalters geglaubt, wenn in dieser Beziehung von Eltern das Leben ihrer Kinder beachtet würde; welch ein neues lebendiges Band würde dies zwischen Eltern und Kind schlingen, welch ein neuer Lebensfaden würde sich zwischen deren jetziges und künftiges Leben hinziehen! —

So das reine Knabenleben dieses Alters.

Knabenfehler.

Blicken wir nun von dieser Vorführung des innern und äußern reinen Knaben- und Kinderlebens, welches uns zum Segen der Menschen noch da, wo eine der Menschennatur und dem Menschenwesen angemessene Kinder- und Knabenführung und Erziehung herrscht, und in der Wirklichkeit da und dort wohl in größerer Schönheit, Fülle und Lebendigkeit als hier dargestellt, entgegentritt; — blicken wir nun von diesem reinen Kinder- und Knabenleben auf und in das Kinder- und Knabenleben, wie es uns leider in der Wirklichkeit, in der Mehrzahl, wenn auch nur theilweise sich zeigt; blicken wir besonders in des Kindes und Knaben kindliches, brüderliches, häusliches, thätiges und arbeitsames Schüler- und Genossenleben: so müssen wir unumwunden aussprechen, dass da vieles ganz anders entgegentritt, dass Eigensinn, Trotz, Bequemlichkeit, Geistes- und Körperträg- und Faulheit, Sinnen- und Gaumendienst, Eitelkeit und Eigendünkel, Rechthaberei und Herrschsucht, Unbrüderlich- und Unkindlichkeit, Leerheit und Oberflächlichkeit, Arbeits-, ja sogar Spielscheu, Ungehorsam und Gottesvergessenheit u. s. w. begegnet. Schauen, suchen wir nun nach den Quellen dieser und der vielen andern fehlerhaften Kinder- und Knabenerscheinungen im Leben, welche keineswegs verneint werden können; so tritt in seinen äußersten Endpunkten ein zweifacher Grund entgegen: einmal völlig unterlassene Entwickelung verschiedener Seiten des reinen Menschenwesens, dann die frühe fehlerhafte Richtung, die frühen fehlerhaften, unnatürlichen Entwickelungsstufen und Verdrehungen der ursprünglich guten menschlichen Kräfte, Anlagen und Bestrebungen durch willkürliches, gesetzloses Eingreifen in den ursprünglichen, gesetzmäßigen und nothwendigen Entwickelungsgang des Menschenwesens, des Menschen. Denn wohl ist das Wesen des Menschen an sich gut, und wohl gibt es in dem Menschen

an sich gute Eigenschaften und Bestrebungen, aber keineswegs ist der Mensch an und durch sich schlecht, ebensowenig, als es durch sich selbst schlechte, noch weniger böse Eigenschaften des Menschen gibt, wenn man nicht das Endliche, Körperliche, Vergängliche, Leibliche an sich und als solches, und in seinen Eigenschaften und Folgen — was aber seinen unumgehbaren Grund und sein Dasein in der Erscheinung des Ewigen im Zeitlichen und als Zeitliches, des Einigen im Einzelnen und als Einzelnes, in der Bestimmung des Menschen zum Bewufstsein, zur Vernunft und Freiheit hat, — wenn man jenes und das, was nothwendig daraus folgt, dafs der Mensch mufs fehlen können, um gut und tüchtig, tugendhaft zu sein, dafs er sich mufs zum Sclaven machen können, um wahrhaft frei zu sein, wenn man dies nicht an sich bös, schlecht und fehlerhaft nennen will. Wer das Göttliche und Ewige mit Selbstbestimmung und Freiheit thun soll, der mufs das Irdische und Endliche thun können und dürfen. Da Gott sich in der Endlichkeit kund thun wollte, so konnte es nur durch und am Endlichen und Vergänglichen geschehen; wer darum das Zeitliche, Einzelne und so das Endliche, Körperliche, Leibliche an sich schlecht nennt, der verachtet dadurch die Schöpfung, das Gewordene, die Natur an sich, ja er lästert im eigentlichen Sinne Gott. Ebenso ist es schon Verrath an der Menschheit und am Menschen, wenn gesagt wird, er sei seinem Wesen nach, er sei an sich weder gut noch schlecht oder bös; wie vielmehr ist es noch Verrath, wenn sogar auszusprechen gewagt wird, der Mensch sei an sich und seinem Wesen nach schlecht, bös. Der Mensch vernichtet dadurch für den Menschen Gott; denn er vernichtet dessen Werk, und so Mittel und Weg, Gott wahrhaft zu erkennen, und bringt so die Lüge, die einzige Quelle alles Bösen in die Welt. Gibt es ein Böses, welches an sich böse genannt werden kann, so ist es dies, weil es das erste Böse ist; aber die Lüge hat kein Bestehen in sich, sie ist schon vernichtet und wird, sowie sie dem Wesen nach schon vernichtet ist, auch als Erscheinung vernichtet werden; denn der Mensch ist weder mit noch zur Lüge erschaffen, sondern mit und zur Wahrheit; der Mensch schafft auch nicht die Lüge aus sich, aus seinem Wesen; sondern der Mensch kann die Lüge schaffen und schafft die Lüge, eben weil er von Gott zur Wahrheit geschaffen ist; der Mensch schafft dadurch die Lüge, dafs er dies entweder sich für sich selbst oder für andere nicht anerkennen macht; der Mensch schafft dadurch die Lüge, dafs er verhindert, dafs der Mensch dies in sich selbst und durch sich selbst aus der reinen Quelle seines Wesens erkenne und andern anerkennen mache.

Der Mensch als irdische Erscheinung als Erdenwesen ist bestimmt, dass Geist und Körper, Leib und Seele in einem gewissen Ebenmaße, Gleichgewichte mit Bewusstsein und Vernunft ausgebildet werde; alle Fehlerhaftigkeit, ja die Erscheinung der Schlechtigkeit und Bosheit, die am Menschen ist und die durch den Menschen geschieht, die ihm gleichsam anklebt und wie ein Truggewand umgibt, die er sogleich von und durch sich selbst abwerfen würde, wenn er nur zur reinen und klaren Erkenntnis seines Wesens kommen könnte, wenn er, zu ganzer oder theilweiser Erkenntnis und Einsicht gekommen, durch Verwöhnung und Schwächung nur nicht so kraft- und willenlos gemacht wäre, es durch sich selbst abzuwerfen, — alle diese Fehlerhaftigkeiten und Schlechtheiten haben bloß in dem gestörten Verhältnisse dieser beiden Seiten des Menschen: seiner Natur, dem Gewordenen, und seinem Wesen, dem Seienden in ihm, ihren Grund. Darum liegt aller Erscheinung der Fehlerhaftigkeit in dem Menschen eigentlich und ursprünglich eine zerdrückte oder verrückte gute Eigenschaft, ein gutes Streben, nur zurückgedrängt, missverstanden oder missgeleitet, verleitet, zum Grunde; und darum besteht das einzige, aber auch nie trügende Mittel, alle Fehlerhaftigkeit, ja Bosheit und Schlechtigkeit zu vernichten und aufzuheben, darin, sich zu bemühen, die ursprüngliche gute Quelle, Seite des menschlichen Wesens aufzusuchen und aufzufinden, in deren Zerdrückung, Störung oder Misleitung die Fehlerhaftigkeit ihren Grund hat, diese dann zu nähren, zu pflegen, aufzurichten, recht zu leiten; so wird die Fehlerhaftigkeit endlich, wenn auch mit mühseligem Kampfe gegen die Gewohnheit, nicht gegen ursprünglich Böses im Menschen, schwinden und dies umso schneller und sicherer, weil der Mensch selbst den Weg der Fehlerhaftigkeit verlässt; denn der Mensch will lieber das Rechte, als das Schlechte. So ist, um eins auszuheben, keineswegs zu leugnen, dass jetzt äußerst wenig eigentlich kindlicher, echt frommer Sinn, wenig gemeinsam schonender, wenig brüderlich duldender, wenig echt religiöser Sinn in der Kinder- und Knabenwelt, dagegen viel Selbstsucht, Unfreundlichkeit, besonders Roheit u. s. w. in derselben herrsche; der Grund davon liegt ganz einfach und einzig in dem nicht allein von frühe an in dem Kinde und Knaben nicht geweckten und später in demselben nicht genährten, sondern im Gegentheil von frühe an zwischen Eltern und Kindern vernichteten und gestörten Gemeingefühle. Soll darum wieder echte Brüderlichkeit, echte Kindlichkeit, vertrauender, echt liebend frommer Sinn, Verträglichkeit, Schonung und Achtung des Genossen und

Nebenmenschen herrschend werden; so kann es nur dadurch geschehen, dass jetzt noch an das in jedem Menschen ruhende Gemeingefühl — so viel oder so wenig sich davon noch vorfinde — angeknüpft und dies mit der größten Sorgfalt gepflegt werde; dann werden wir auch gewiss bald wieder das besitzen, was wir jetzt mit so großem Schmerz in Beziehung auf Familien-, menschliches und religiöses Leben so sehr vermissen.

Eine andere Quelle vieler Knabenfehler ist die Übereilung, die Unachtsamkeit, der Leichtsinn, mit einem Worte die Gedankenlosigkeit, das heißt, das Handeln nach einem alle Sinnen- und Körperthätigkeit gefangen nehmenden, an sich ganz unschädlichen, unschuldigen, wohl sogar lobenswerten Triebe, wovon aber die Folgen der Befriedigung in diesem einzelnen Falle dem Knaben in seiner Lebenserfahrung noch nicht vorstanden und es ihm auch gar nicht in den Sinn kam, sich die Folgen der Handlung aus der Sache selbst zu erklären. So puderte ein Knabe von nichts weniger als bösem Gemüthe seines ihm sehr lieben Oheims Perücke in wahrer Lust über sein Werk mit Pulver von klar gemahlenem Gips, ohne sich im mindesten etwas Fehlerhaftes, noch weniger das dabei zu denken, dass das scharfe Steinmehl nothwendig dem Haare derselben u. s. w. nachtheilig sein müsse. — Ein anderer Knabe fand in einem großen Wassergefäß tiefe runde Porzellanschüsseln; zufällig bemerkte er, dass diese Schüsseln, umgekehrt auf die glatte, ruhige Wasserfläche fallend, einen knallenden Schall bei einer schnellenden Bewegung von sich gaben. Diese Erscheinung machte ihm Freude, er versuchte sie oft, sich bestimmt sagend, dass ja das Gefäß in dem ausweichenden tiefen Wasser nicht zerbrechen könnte; oft glückte es, und um die Wirkung immer schöner zu machen, musste die Schüssel immer höher herabfallen; doch einmal fiel die Schüssel so ganz wagrecht auf die wagrechte Wasserfläche und von einer solchen Höhe herab, dass die zwischen der Wölbung der Schüssel und dem Wasser eingepresste Luft nach keiner Seite ausweichen konnte und doch so zusammengedrückt wurde, dass die Gewalt dieser gewaltsam eingepressten Luft die völlig schadlose Schüssel durch einen senkrechten Stoß in zwei fast völlig gleiche Theile theilte. Betroffen und betrübt stand nun der kleine sich selbst lehrende Physiker bei dem unerwarteten Erfolge seines ihn so hoch erfreuenden Spieles. — Doch noch bei weitem mehr und kaum glaublich kurzsichtig ist der Knabe in dem Nachgehen seines Lebenstriebes. Ein anderer Knabe warf lange nach dem kleinen Fenster eines benachbarten Gebäudes mit recht ernstem Be-

mühen, es doch zu treffen; aber dabei weder ahnend, noch weniger ſich ſagend, daſs, wenn der Stein das Fenſter ſeinem Streben und Wunſche nach treffe, das Fenſter nothwendig entzweigehen müſſe; der Stein trifft, es klingt, und der Knabe ſteht feſt an der Stelle gewurzelt. — So zielte ein anderer, keineswegs bösartiger, im Gegentheil ſehr gutmüthiger Knabe, welcher ſelbſt die Tauben ſehr liebte und pflegte, mit völliger Luſt und Streben ſein Ziel zu treffen, nach des Nachbars ſchöner Taube auf deſſen Hausforſt, ohne dabei zu bedenken, daſs, wenn die Kugel träfe, nothwendig die Taube fallen müſste, ohne weiter zu bedenken, daſs dies wohl eine Mutter ihrer Pflege noch ganz bedürftiger Jungen ſein könnte; er ſchoſs, die Kugel traf, die ſchöne Taube ſank, ein ſehr ſchönes Taubenpaar war zerriſſen, und nur noch beflaumte Junge hatten ihre ſie nährende und erwärmende Mutter verloren ꝛc.

Es iſt gewiſs eine ſehr tiefe Wahrheit, deren Nichtanerkennung ſich leider täglich ſchwer rächt, daſs es am meiſten der Menſch, der andere Menſch, oft ſelbſt der erziehende Menſch ſelbſt iſt, welcher den Menſchen, das Kind und den Knaben erſt ſchlecht macht: dies geſchieht dadurch, daſs man alle dem, was von Seiten des Kindes oder des Knaben entweder aus Unkunde, Unüberlegtheit, oder auch wohl als Folge eines ſehr ſcharfen Blickes für das Rechte oder Unrechte außer ihm und ſo aus einem ſehr tüchtigen und lobenswerten Rechtsgefühle geſchieht, immer eine böſe, ſchlechte, wenigſtens ſchiefe Abſicht zum Grunde legt. Leider gibt es auch noch ſolche Unglücksmenſchen unter den Erziehern; ſie ſehen immer an den Kindern und Knaben kleine boshafte, tückiſche, lauernde Teufelchen, wo andere höchſtens einen zu weit getriebenen Scherz, oder die Wirkung einer zu ſehr freigelaſſenen Lebensluſt erblicken. Solche Unglücksvögel, beſonders als Erzieher, machen den wenn auch nicht ganz unſchuldigen, doch ſchuldloſen Menſchen und ein ſolches Kind erſt ſchuldvoll, denn ſie ſetzen Geſinnungen, Handlungen in ihn, die ihm noch fremd ſind; ſie machen ihn, wenn auch zunächſt nicht willens-, doch thatſchlecht; ſie ſchlagen ihn geiſtig todt, nehmen ihm das Leben, damit er erkenne, er habe dieſes Leben nicht durch und aus ſich, könne es ſich auch nicht ſelbſt geben; aber das echte Leben iſt nun weg, er kann es ſich auch nicht geben; was hilft nun die thatloſe Erkenntnis, was hilft der kraftloſe Wunſch ohne Thatkraft. Das, was ſie bös und ſchlecht gemacht haben, dadurch, daſs ſie glauben, auch nicht einmal das Kind könne zum Beſitz des Himmels gelangen, einen Himmel in ſeinem Gemüthe tragen, ohne vorher, lindeſtens

gesagt, durch die Schuld hindurch zu gehen, das soll dann der liebe Gott wieder gut machen, und das nennen sie: das Kind fromm machen. Dies Verfahren ist gleich dem des kleinen gutmüthigen Jungen, welcher von seiner Fliege oder seinem Käfer, der von seinem vielen Behandeln matt, auch wohl fußlos ist, in fester Überzeugung sagt: — er oder sie ist zahm. — So gibt es noch Kinder und Knaben, welche bei großer Fehlerhaftigkeit in der äußern Erscheinung wegen Nichtanschauung, Nichtbeachtung, aber auch Nichtkenntnis der äußern Lebensverhältnisse, indem sie sich so ganz dem treibenden innern Leben hingeben, doch das allerinnigste, sehnlichste Streben haben, gut und tüchtig zu werden. Solche Knaben werden aber auch leider zuletzt wohl gar wirklich in sich schlecht und eben erst dadurch, dass man sie in ihrem innersten Streben nicht nur zu häufig nicht erkannte, sondern sie sogar verkannte; würde ihnen diese Anerkenntnis aber noch zur rechten Zeit werden, so würden sie gewiss oft noch die über allen Vergleich tüchtigsten Menschen werden. Ja, Kinder und Knaben werden sehr häufig von Erwachsenen, Eltern und Erziehern wegen Fehlern und Vergehungen bestraft, die sie früher vielleicht von ebendenselben erst bekommen haben; besonders legt sehr häufig die Strafe, namentlich die Wortstrafe erst Fehler in die Kinder, bringt ihnen sogar dadurch erst Fehler zur Kunde und Kenntnis, welche sie gar nicht besitzen. Der Mensch versündigt sich darum bei weitem mehr gegen den Menschen, gegen die Kinder, als gegen Gott; denn was vermag das schnöde Handeln des unnützen Kindes gegen die Würde des in anerkannt bewährter Tugend dastehenden Vaters? Aber was kann der unnütze Knabe nicht dem jüngeren Kinde an Seele und Leib durch Wort und That schaden! — So dies das Verhältnis des Menschen zum Menschen und zu Gott. —

Es zieht sich ja auch, wie schon angedeutet, ein tiefer, ahnender, sehnender Sinn in des Knaben Gemüthe durch alles hindurch, was er in diesem Zeitraume thut, durch alles ein tiefer bedeutungsvoller Sinn; alles sein Thun hat einen gemeinsamen Charakter; denn er sucht ja die alle Dinge und Wesen einende Einheit, und so auch sich in und unter allen Dingen zu finden. Eine sich selbst nicht zu deutende Sehnsucht treibt ihn besonders zu den Dingen der Natur, zu den Dingen, Pflanzen und Blumen 2c. in der Natur, die im Verborgenen stehen; denn ein sicheres Gefühl sagt ihm: nicht offen und äußerlich liegt da, was das Sehnen des Gemüthes befriedigt, aus der Verborgenheit und Dunkelheit soll und muss es hervor gefördert werden. Das Nähren dieser Sehnsucht wird nicht allein

früh verfäumt, ſondern ſogar das Streben des Knaben, ſie durch und aus ſich zu nähren, wird leider zu frühe geſtört; denn der natürlich geführte Knabe dieſes Alters ſucht, ſo ſchwach und ſich unbewuſst, in ſich ſelbſt unerkannt auch immerhin die Andeutungen ſein mögen, eigentlich nur die alle Dinge einende Einheit, die nothwendige lebendige Einheit, den Grund aller Dinge, — Gott —; nicht den von Menſchenklugheit und Menſchenwitz gemachten und geformten, ſondern nur den, der immer dem Herzen und Gemüthe, dem lebendigen Geiſte nahe iſt, und darum auch nur im Geiſte und in der Wahrheit erkannt, und zu dem auch nur ſo gebetet werden kann. Der Knabe in ſeiner Reife findet einzig auch nur darin Befriedigung, Ihn, den in unerklärlichem Sehnen und Suchen Geahneten, gefunden zu haben, weil er nur dann auch ſich ſelbſt erſt gefunden hat. —

So das freithätige innere und äußere Leben des Menſchen, des Knaben, in und auf ſeiner Schülerſtufe, als Schüler. Was iſt nun Schule? —

IV. Die Schule.

A) Allgemeines.

Schule iſt das Streben, das Weſen und innere Leben der Dinge und ſeiner ſelbſt dem Schüler erkennen und bewuſst zu machen; die innern Verhältniſſe der Dinge zu- und untereinander, zu dem Menſchen, Schüler, und zu dem lebendigen Grund und der ſich ſelbſt klaren Einheit aller Dinge, zu Gott, kennen zu lehren und bewuſst zu machen. Der Zweck des Unterrichts iſt: die Einheit aller Dinge und das Ruhen, Beſtehen und Leben aller Dinge in Gott zur Einſicht zu bringen, um dieſer Einſicht gemäß einſt im Leben handeln und wirken zu können; das Mittel und der Weg dazu iſt der Unterricht, das Unterrichten ſelbſt. Darum tritt durch Schule und Unterricht einmal dem Schüler die Außenwelt und er ſich ſelbſt als auch mit zu ihr in einer Beziehung gehörig — als ein ihm Entgegengeſetztes, Geſondertes, Fremdes und Anderes

entgegen. Dann weist ferner die Schule die inneren Richtungen, Verhältnisse und Beziehungen einzelner Dinge und Sachen zueinander nach und steigt so zu immer höherer Allgemeinheit und Geistigkeit empor. Deshalb tritt der Schüler und Knabe, wie er in die Schule tritt, aus der äußern Ansicht der Dinge heraus und in eine höhere geistige ein. Dieses Heraustreten des Kindes aus der äußern und oberflächlichen und das Eintreten desselben in die innere und darum zur Erkenntnis, Einsicht und zum Bewusstsein führende Ansicht der Dinge, dieses Heraustreten des Kindes aus der Hausordnung in die höhere Weltordnung, macht den Knaben zum Schüler, die Schule zu dem, was sie ist, zur Schule. — Die Schule als eine Anstalt zur Aneignung einer größern oder geringern Menge von Mannigfaltigkeiten und darum Äußerlichkeiten macht die Schule keineswegs zur Schule, sondern einzig der geistige, lebendige Hauch und Odem, der alle Dinge belebt, in dem alle Dinge sich bewegen. Möchten dies alle die tief erwägen, denen Führung, Leitung, Einrichtung 2c. der Schulen als Beruf obliegt. Darum setzt die Schule rein als solche ein sich selbst klares Bewusstsein voraus, welches gleichsam über und zwischen der Außenwelt und dem Schüler schwebe, das Wesen beider in sich eine, das Innere beider in sich trage, zwischen beiden vermittelnd dastehe, beiden Sprache und gegenseitiges Verständnis gebe, und dies ist der Meister in dieser Kunst, der darum auch Meister heißt, weil er wenigstens für das Mehreste, Meiste, die Einheit der Dinge nachzuweisen im Stande sein soll; er ist Schulmeister, weil er sich selbst und andern das innere, geistige Wesen der Dinge nachweisen und zur Einsicht bringen soll. Dies ahnet, hofft, glaubt und fordert auch jedes Kind, Schulkind, von seinem Schulmeister, diese Ahnung und Hoffnung, und dieser Glaube ist das unsichtbare und vielwirkende Band zwischen ihnen beiden. Diese Ahnung und Hoffnung, dieser kindliche Glaube der Kinder ist es wohl auch, wodurch unsere alten Schulmeister auf ihre und in ihren Kindern viel mehr zur Hervorförderung echt inneren Lebens wirkten, als viele der heutigen Schullehrer, welche die Kinder mit einer so großen Menge von Dingen bekannt machen, ohne sie in ihrer nothwendigen innern, geistigen Einheit zu zeigen und in derselben zu verknüpfen.

Einzig die Kindes- und Knabenahnung, der Kindes- und Knabenglaube, die Kindeseinfalt, welche hofft und glaubt, dass ihr Schulmeister, eben weil er nun Schul—Meister heißt und ist, darum auch das äußerlich Getrennte, innerlich geistig einen, das Todte

beleben und dem Leben Bedeutung geben könne. Dieſe Ahnung, und ſei ſie ſo nebelgrau, ja ſo umnachtet, als ſie nur wolle, dieſe iſt es einzig, wodurch der Schulmeiſter das wirkt, was er wirkt; dieſe Ahnung und jener Glaube ſind die allbelebende Luft, wodurch die Steine, die er ſeinen Kindern zum Eſſen reicht, ihnen zur Speiſe, wenn auch nicht für Kopf, doch fürs Herz werden; dieſe Ahnung, Hoffnung und Sehnſucht iſt es, dieſer alles belebende Geiſt und Odem, der, wenn er auch innerhalb vier rauchiger Wände weht, dem Schulknaben ſeine Schule ſo lieb macht. Der Geiſt, der echte Geiſt der Schule, kommt wie der Geiſt Jeſu und Gottes nicht durch äußerliche Geberde, und ſo machen es auch luftige Schulſtuben *als ſolche* nicht, wenn der Luftzug und Wind das höhere geiſtige Leben, den höheren Lebenshauch daraus verwehet hat. Klare, helle Schulzimmer ſind ein hohes, köſtliches Geſchenk und des täglichen Dankes des Lehrers und der Schüler wert; aber ſie als ſolche machen es noch nicht; Luthers Worte: „Faſten und leiblich ſich bereiten iſt wohl eine feine äußerliche Zucht; aber der iſt recht würdig und wohlgeſchickt, der den Glauben und das Vertrauen hat“ finden auch hier ihre Anwendung. Der Glaube und das Vertrauen, die Hoffnung und das Ahnen, mit welchen das Kind in die Schule tritt, die ſchaffen alles, die bewirken in den Schulen Rieſenhaftes; denn das Kind tritt mit dem kindlichen Glauben, der ſtillen Hoffnung und der dunkeln Ahnung in die Schule: hier wird Dir etwas gelehrt, was außer der Schule Du nicht lernen kannſt; hier bekömmſt Du Nahrung für Deinen Geiſt und Gemüth, außer ihr nur Nahrung für Körper und Leib, hier — ſo lebt es buchſtäblich der Hoffnung und Ahnung nach in dem Kinde — hier Nahrung, Speiſe und Trank, die Hunger und Durſt löſchen, dort Speiſe und Trank, nach deren Genuſs Du immer von neuem wieder hungerſt und dürſteſt.

Man ſtelle hier nicht den etwaigen Muthwillen der Knaben in den Schulen als Widerſpruch entgegen; eben durch die Wirkung der Schule, durch die erhöhete innere geiſtige Kraft und den erreichten Zweck der Schule, die Nährung derſelben, fühlt ſich der Knabe freier und bewegt ſich freier; kopfhängend, lebensträge ſoll der echte Schulknabe nicht ſein, ſondern geiſtes- und lebensfriſch, geiſt- und körperkräftig. Darum denkt ſich auch der eigentlich muthwillige Schulknabe ſeinem geſunden Lebensmuthe froh nachgehend wohl jemals kaum eine nachtheilige Folge davon in Beziehung auf das äußere Leben.

Es iſt höchſt falſch, wenn wir glauben, die innenwirkende, belebende, vereinende (intenſive) Kraft des Menſchen nähme mit

den Jahren und dessen Ausbildung zu. Die innenwirkende, belebende, einende Kraft nimmt ab, während die ausdehnende, herauswirkende, gestaltende, vermannigfachende (extensive) Kraft zunimmt. Das Gefühl und Bewusstsein der letzteren, der ausdehnenden, gestaltenden Kraft in dem Menschen vernichtet leider so leicht und so häufig die Er- und Anerkenntnis der früher dagewesenen innenwirkenden, belebenden, einenden Kraft; dies und die Verwechslung beider im Wesen und in der Erscheinung führt uns im Leben die großen Missgriffe im Schulwesen und in der Kinderführung entgegen, denen wir so häufig begegnen, und nimmt dem Leben eines jeden selbst seinen echten Grund und Boden. Wir trauen jetzt der innenwirkenden und einenden Kindes- und frühen Knabenkraft zu wenig zu, muthen ihr als einer geistig belebenden zu wenig an: darum leistet sie auch in dem spätern Knabenalter so wenig; denn der Nichtgebrauch der innern Kraft macht selbst die innere Kraft schwinden. Oder wir spielen mit der an den Kindern hervorkommenden, an ihnen bemerkten Kraft; darum geht es uns mit ihnen auch wie mit einem Magnet, den man unthätig ohne ihm etwas zu tragen zu geben, hängen oder wohl gar liegen lässt, oder mit dessen magnetischen Wirkungen man ein regel- und gesetzloses Spiel treibt: in beiden Fällen vermindert und verliert sich die Kraft, soll er sie nun später zeigen, so ist er kraft-, bleibt er wirkungslos; so jene Kinder, will man ihnen später physisch und moralisch etwas zu tragen geben, so zeigen sie sich als Schwächlinge. Möchten wir zur rechten Beurtheilung und Würdigung der belebenden Kindes- und Knabenkraft nie vergessen, was einer unserer größten Deutschen*) sagte: dass es ein größerer Schritt sei von einem Säuglinge bis zu einem sprechenden Kinde, als von einem Schulknaben zu einem Newton. Sind also die Schritte nach der Kindheit hinauf größer, so muss auch die Kraft höher sein, dies sollten wir erwägen; die spätere Ausdehnung, Mannigfaltigkeit, Einzeln- und Gestaltetheit der Manneserkenntnis und Einsicht (Extensivität derselben) verdunkelt und vernichtet den Blick auf und in die frühere Einheit, Einigung und Belebung (Intensivität) der Menschenkraft.

Also der Geist ist es einzig, der die Schule zur Schule, die Stube zur Schulstube macht. Nicht die noch größere Zergliederung und Vereinzelung schon des Einzelnen an sich, welches ja gar keine Grenze kennt und immer wieder einen neuen Grund der Zergliede-

*) Jean Paul Richter. Der Herausgeber.

rung und Vereinzelung aufstellt, sondern die Einigung des Einzelnen und Getheilten durch Beachtung, Anschauung und Erkenntnis des Geistes, des einenden Geistes, der in allem Einzelnen und aller Mannigfaltigkeit lebt: dies ist es, was die Schule zur Schule macht. Vergesst es nie: das Lehren und Mittheilen einer Mannigfaltigkeit und Vielheit als solcher macht nicht die Schule zur Schule, sondern nur das Hervortretenmachen des ewig lebendig Einen, das in allen Dingen ist. Weil dies aber jetzt so häufig vergessen und hintangesetzt wird, so gibt es jetzt so viele Schullehrer und so wenig Schulmeister, so viele Lehranstalten, aber so höchstwenig Schulanstalten.

Man mag nun wohl auch nicht wissen, wenigstens sich nicht klar und bestimmt genug ausgesprochen haben und noch aussprechen, welcher Geist eigentlich in echten Schulanstalten wehete und auch wohl noch hie und da wehet, welcher Geist und welcher Odem Schulen eigentlich beleben soll; es mag ihn auch wohl der echte, treue Schulmeister in der Einfachheit seines Berufes selbst nicht erkannt, sich ihn nicht genannt und ausgesprochen haben, denselben auch jetzt in der Treue seines Berufes, in dem Durchdrungensein von demselben selbst nicht erkennen, sich ihn selbst nicht nennen und aussprechen: darum aber schwand er auch so leicht und schnell und schwindet immer mehr. Wir sehen, auch hier bestätigt sich uns leider, was zu unserm schmerzlichen Trauern uns so oft im Leben begegnet: — auch das höchste, köstlichste Gut geht dem Menschen verloren, wenn er nicht weiß und nicht kennt, was er besitzt, wenn er sich dessen nicht bewusst wird, und es so mit Bewusstsein, Freiheit und Selbstbestimmung festhält, und aus sich mit Bewusstsein, Freiheit und Selbstwahl darstellt. Die Kindesahnung und Hoffnung, der Kindesglaube und Kindessinn des Menschen zeigt wohl den Weg; aber das Bewusstsein, die Einsicht und Selbstbestimmung des Menschen soll ihn in Klarheit und Ausdauer festhalten; denn der Mensch ist zum Bewusstsein und zu einem Handeln mit Freiheit und Selbstwahl bestimmt.

Weiter tritt bei lebendiger Vorführung dessen, was Schule ist und sein soll, die Wahrheit entgegen, dass der Gegenstand, *in* welchem der Knabe, der Mensch, unterrichtet werden soll, zugleich auch der ist, *über* welchen er unterrichtet werden soll; sonst bleibt der Unterricht und das Lernen ein gedankenloses Spiel und ohne Wirkung auf Kopf und Herz, Geist und Gemüth.

Durch das Gesagte sind nun zugleich die Fragen beantwortet, wenigstens leicht und klar aus demselben und durch dasselbe zu beantworten: *sollen Schulen*, und *warum sollen Schulen*

und Unterricht ſein, was und wie ſollen ſie ſein? — Wir ſollen als geiſtig körperliche Weſen denkend, bewuſst, vernünftig (vernehmend, d. i. mit Selbſtwiſſen fühlend und empfindend) und ſo beſonnen handelnde Menſchen werden, wir ſollen zuerſt trachten nach Ausbildung unſerer Kraft, unſeres Geiſtes als eines von Gott empfangenen, nach Darſtellung des Göttlichen im Leben, wiſſend, daſs dann auch alles Irdiſche ſein Recht und ſeine Befriedigung erhalte; wir ſollen zunehmen an Weisheit und Verſtand bei Gott und den Menſchen, in menſchlichen und göttlichen Dingen; wir ſollen wiſſen, daſs wir ſind und ſein ſollen, in dem, das unſers Vaters iſt; wir ſollen wiſſen, daſs wir und alle Dinge der irdiſchen Erſcheinung, dem irdiſchen Daſein nach ein Tempel des lebendigen Gottes ſind; wir ſollen wiſſen, daſs wir vollkommen ſein ſollen, wie unſer Vater im Himmel, und dieſem Wiſſen gemäß und getreu ſollen wir handeln und wirken. Dahin ſoll uns die Schule führen, darum ſollen Schule und Unterricht ſein, darum ſollen ſie dieſem Zwecke gemäß beſchaffen ſein.

B) Die Lehrgegenſtände.

Was ſoll nun die Schule lehren? — worin ſoll der Menſch, der Knabe als Schüler unterrichtet werden? — Nur die Betrachtung deſſen, was die Entwickelung des Menſchen auf der Knabenſtufe, als Knabe und Schüler, iſt und fordert, kann zur Beantwortung dieſer Frage führen, die Kenntnis dieſer Forderung und dieſes Seins geht aber nur aus des Menſchen Erſcheinen als Knabe hervor. Was iſt nun nach dieſem Erſcheinen, nach dieſer Art und Weiſe ſeines Erſcheinens das, worin der Knabe unterrichtet werden ſoll? —

Das Leben und die Erſcheinung des Menſchen als beginnenden Knaben zeigt zuerſt ein lebendiges Durchdrungenſein von einem eigenen geiſtigen Selbſt, und zeigt die dunkle Ahnung des Bedingt-, des Hervorgegangen- und des Abhängigſeins dieſes geiſtigen Selbſtes von, aus und durch ein höheres und höchſtes Sein und Weſen, in welchem auch das Daſein aller Dinge bedingt iſt, aus dem alle Dinge hervorgegangen und von dem alle Dinge abhängig ſind; das Leben und die Erſcheinung des Menſchen als Knaben zeigt ein lebendiges Fühlen und Ahnen eines lebendigen, belebenden Odems und Wehens, in dem und durch das alle Dinge leben, von dem alle

Dinge unsichtbar umgeben sind, wie der Fisch vom Wasser, und der Mensch und alle Geschöpfe von der klaren, reinen Luft. Der Mensch als Knabe und beginnender Schüler erscheint wahrnehmend sein geistiges Wesen, ahnend Gott und das geistige Wesen aller Dinge; er erscheint in und mit dem Streben, jene Wahrnehmung sich immermehr aufzuklären und die Ahnung zu bestätigen. Der Mensch als Knabe tritt der in sich und durch sich ihm gegenüberstehenden Außenwelt mit der Ahnung und Hoffnung und mit dem Glauben gegenüber, dass auch in ihr und über ihr ein ähnlicher Geist, wie in ihm und über ihm lebe; dass auch sie ein ähnlicher Geist wie ihn durchdringe, und es treibt ihn ein inniges, unwiderstehliches, mit jedem neuen Frühlinge und neuen Herbste, mit jedem neuen, frischen Morgen und stillen Abende, mit jedem friedlichen, festlichen Tage wiederkehrendes Sehnen, sich dieses allwaltenden Geistes bewusst zu werden, sich ihn gleichsam anzueignen. Die Außenwelt tritt dem Menschen auf der Knabenstufe mit dem zweifachen Ausdruck entgegen: einmal bedingt und hervorgegangen durch Menschenforderung, Menschenkraft, nach dem Willen und der Vorschrift des Menschen, oder aber bedingt und hervorgegangen nach der Forderung der in der Natur wirkenden Kraft. Zwischen dieser Außen-, der Gestaltungs- und Körperwelt, und der Innen-, der Gemüths- und Geisteswelt, tritt, ursprünglich mit beiden als eins erscheinend und sich nach und nach von beiden als selbständig loswindend, beide Welten aber eben dadurch verknüpfend, die *Sprache* auf.

So sind *Gemüth* und Außenwelt, hier zunächst *Natur*, und das sie beide vermittelnd Verknüpfende, *Sprache*, die Angelpunkte des Knabenlebens, sowie sie auch schon die Angelpunkte des gesammten Menschengeschlechtes auf der ersten Stufe seiner Mündigwerdung, wie die heiligen Bücher zeigen, waren. Durch sie soll die Schule und der Unterricht den Knaben zu der *dreifachen*, in sich aber einigen Erkenntnis führen: zur *Erkenntnis seiner selbst* in allen Beziehungen, und so zur Erkenntnis des Menschen überhaupt, seinem Wesen und seinen Verhältnissen nach, zur *Erkenntnis Gottes*, der ewigen Bedingung, des ewigen Grundes und der ewigen Quelle seines Wesens und des Wesens aller Dinge, und zur *Erkenntnis der Natur* und Außenwelt, als hervorgegangen aus dem ewig Geistigen und durch dasselbe bedingt. Der Unterricht und die Schule soll den Menschen zu einem mit jener dreifachen, in sich einigen Erkenntnis ganz in Übereinstimmung stehenden Leben und Handeln führen; die Schule und der Unterricht soll den Menschen als Knaben

durch jene dreifache in ſich einige Erkenntnis von der Neigung zum Willen, von der Willensthätigkeit zur Willensfeſtigkeit, und ſo ſtetig fortſchreitend zur Erreichung ſeiner Beſtimmung, ſeines Berufes, zur Erreichung ſeiner irdiſchen Vollendung führen. —

1. Der Religionsunterricht.

Das Streben, die Ahnung von dem urſprünglich Einsgeweſenſein des wahrgenommenen eigenen geiſtigen Selbſtes, des Menſchengeiſtes, mit Gott, zum klaren Bewuſstſein zu erheben, und in der ſich darauf gründenden Einigung mit Gott zu ſein, und in dieſer Einigung mit Gott in jeder Lage und in jedem Verhältniſſe des Lebens ungetrübt und ungeſchwächt fortzuleben: das iſt Religion. Religion iſt nicht ein Stehendes, ſondern ein wenig fortgehendes Streben, und eben dadurch ein wenig Beſtehendes.

Das Beleben, Befeſtigen, das Aufklären, der Wahrnehmung eines geiſtigen Selbſtes, der Seele, des Geiſtes und Gemüthes, als ruhend in, bedingt durch, und hervorgegangen aus Gott; das Erkennenmachen der Eigenſchaften und des Weſens der Seele, des Geiſtes und Gemüthes, in und durch Gott bedingt; das Einſehenmachen des nothwendigen Weſens und Wirkens Gottes; das Einſehenmachen des Verhältniſſes Gottes zu den Menſchen, wie es ſich laut kund thut in dem eigenen Gemüthe und Leben eines jeden, im Leben an ſich, und ſich beſonders im Leben und in der Entwickelungsgeſchichte der Menſchheit, wie ſie uns die heiligen Bücher aufbewahrt haben, kund gethan und geoffenbaret hat; und dieſe Erkenntnis angewandt aufs Leben an ſich, und beſonders auf das eigene und in dem eigenen Leben eines jeden, angewandt zur Fortentwickelung und Fortbildung der Menſchheit, zur Darſtellung des Göttlichen im Menſchlichen, und ſo angewandt zum Erkennen und Erfüllen der Pflichten des Menſchen, d. i. deſſen, was der Menſch ſeinem Weſen nach zu pflegen habe; die Darlegung und Nachweiſung der Mittel und Wege, dem Streben in wahrer Einigung mit Gott fort zu leben, oder, iſt ſie geſtört, ſolche wieder herzuſtellen, Genüge zu leiſten: dies iſt Religionsunterricht. Darum ſetzt Religionsunterricht immer ſchon in einer gewiſſen Beziehung Religion voraus, ſo andeutend ſie auch ſein möge. Der Religionsunterricht kann nur inſoweit und in dem Maße fruchtbar, ins Leben eingreifend und auf dasſelbe wirkend ſein, als er wahre — wenn auch noch ſo formloſe

unbestimmte und unbewuſste Religion im Gemüthe des Menſchen ſchon vorfindet. Wenn es möglich wäre, daſs ein Menſch ohne Religion ſein könnte, ſo würde es auch unmöglich ſein, ihm Religion beizubringen. Dies ſollten die leichtſinnigen Eltern bedenken, die ihr Kind bis zur Schülerſtufe heraufwachſen laſſen, ohne dem Religiöſen ſeines Gemüthes die leiſeſte Nahrung zu geben! —

Die Erkenntnis und Einſicht in das Weſen der Religion, ſo einfach, ſo in dem Weſen des Menſchen ſelbſt liegend, und ſo eins mit dem Menſchen ſie auch iſt, erſcheint darum doch ſo ſelten und ſchwierig rein, weil der Menſch als zugleich körperlich, und im Raume lebend dem Einsgeweſenſein immer eine Theilung vorausſetzt und unterlegt; aber Gott und Geiſtiges, ſich in Ewigkeit aus ſich entwickelnd, bleibt ewig das Eine Ungetheilte in ſich, eben weil es geiſtig iſt; und weil der Menſch dem Begriffe der Einigung ſogleich in ſich, ſo dunkel es auch immer ſein mag, den Begriff der räumlichen oder zeitigen Vereinigung unterlegt; allein ebenſowenig, als ein echtes Einsgeweſenſein eine Theilung vorausgehend ſetzt, ja dieſe ſchlechterdings ausſchließt, ebenſowenig fordert und bedingt Einigung räumliche und zeitige Verknüpfung, ja ſchließt auch dieſe ſchlechterdings aus. Im Kreiſe der menſchlichen Erfahrung und Anſchauung finden ſich dies darſtellende und klar machende Erfahrungen weit mehr, als dazu nöthig ſind; denn die Idee, der lebendig geſtaltete Gedanke, welchen der Menſch in irgendeinem Werke außer ſich hinſtellt, war ja unmittelbar eins mit ſeinem Weſen, ja trägt die ſprechende Perſönlichkeit und Eigenthümlichkeit dieſes Menſchen an ſich; dieſer Gedanke gehört in dieſer eigenthümlichen Form nur dieſem Menſchen an, und könnte, würde er ſich ſeiner in der ihm gegebenen Geſtalt bewuſst werden, zu der Geſammtheit des Denkens des ihn gedacht habenden Menſchen zurückkehren, das iſt: er würde ſich von ſeinem Verhältniſſe zu der Geſammtheit des Denkens dieſes Menſchen Rechenſchaft geben, er würde im Bewuſstſein dieſes ſeines Verhältniſſes ſich weiter aus- und fortbilden, und ſonach zu einer Ahnung des Geſammtdenkens dieſes ihn gedacht habenden Menſchen ſich erheben können; ja er würde ſich ſogar wenigſtens zu einer dunkeln Ahnung des Grundgedankens des ihn gedacht habenden Menſchen erheben können; denn jeder Menſch hat eigentlich nur einen einzigen, ihm ganz beſonders und vorwaltend eigenthümlich angehörigen, eigenen Gedanken, gleichſam einen Grundgedanken ſeines ganzen Weſens, den Grundton ſeines Lebensſtückes, den er nur durch

tausend andere Gedanken, durch all sein Thun klarzumachen und darzustellen strebt; — und dennoch ist der Mensch durch Darstellung jenes lebendigen gestalteten Gedankens und durch alle die in allen Gestalten und Formen außer sich dargestellten Gedanken in sich keineswegs in irgendeiner Beziehung weniger geworden; und obgleich dieser Gedanke nun außer dem Menschen hingestellt erscheint, so wird ihn doch der Denkende gern und immer als den seinen erkennen und immer für dessen Aus- und Fortbildung wirken. Der Denkende und das Gedachte (würde es sich seiner selbst bewusst) müssen beide immer von der Wahrheit des früher Einsgewesenseins lebendig durchdrungen sein, und dennoch ist das Gedachte nicht das Denkende selbst, obgleich dem Wesen nach eins und einig; so das Verhältnis des menschlichen Geistes zu Gott. — Ein Vater hat einen oder viele Söhne; jeder ist ein selbständiges, sich bewusstes Wesen; aber wer kann widersprechen oder leugnen, dass nicht jeder Sohn das Wesen des Vaters in Eigenthümlichkeit ausspricht? Jeder Sohn trägt das Wesen des Vaters ganz, aber in Eigenthümlichkeit, auf eine ihm eigenthümliche, in diesem Falle durch das Leben und Sein der Mutter abgeänderte Weise in sich; dennoch ist durch dieses selbständige Dasein des Sohnes keine Theilung in dem Vater geschehen, der väterliche Geist, das väterliche Gemüth, das väterliche Leben ist dadurch, dass es den Söhnen Leben und Dasein gab, nicht getheilt und nicht weniger geworden. Der Sohn und jeder der Söhne ist bis ins Kleinste und Eigenthümlichste hin der Vater, nur wieder in neuer Eigenthümlichkeit; ja Söhne eines und desselben Vaters, gleicher Eltern, gleichen sich selbst in Gesinnung, Rede, Ton und Bewegung, so dass wohl einer in vielen Beziehungen ganz an die Stelle des andern (die neue kleine Eigenthümlichkeit ungerechnet) gesetzt werden kann; und dennoch ist keiner ein Theil des andern, jeder ist ganz, keiner ist ein besonderer Theil des Vaters; wie sie ganz und ungetheilt sind, ist auch noch der Vater ganz und ungetheilt. — Würden wir Menschliches menschlich klar anschauen, so würden wir Göttliches ahnen, ja erkennen.

Ebensowenig setzt auch Einigung ein räumliches, zeitiges, materielles Verknüpftsein voraus: kann der denkende, empfindende Mensch nicht mit seinen Freunden und Geliebten einig sein, ja mit ihnen in Einigung handeln, obgleich durch Länder und Meere von ihnen getrennt? Kann der menschliche Geist sich nicht in Einigung fühlen, und fühlt er sich nicht in Einigung mit Menschen, von denen er nur hörte, die er nie sah und sehen wird, und handelt er nicht

mit denſelben in Einigung? — Kann der Menſch, der menſchliche Geiſt, ſich nicht in Einigung fühlen mit Menſchen, mit Menſchengeiſtern, die Jahrtauſende früher da waren, oder Jahrtauſende ſpäter als Einzelnweſen auf der Erde, oder ſonſt im Raume da ſein werden, und mit dieſen in Einigung wirken? — Was dem Menſchen im Gebiete ſeiner Wahrnehmungen leitend und leuchtend ſein könnte, das verſchmähet er; darum tappt er aber auch dann ſo ohne Leiter und Licht, wo er beider zum Hinauf- oder Hinabſteigen und zum Wandeln im Gebiete des reinen Geiſtigen, des Außerzeitlichen und Außerräumlichen, im Gebiete des Göttlichen ſo ſehr bedarf. Es iſt und bleibt ewig wahr: in den reinen und klaren menſchlichen, beſonders elterlichen und geiſtig menſchlichen Verhältniſſen ſpiegelt ſich Göttlich-Menſchliches ab; und durch jene reinen Verhältniſſe des Menſchen zum Menſchen erkennen wir dieſe Verhältniſſe Gottes zum Menſchen und des Menſchen zu Gott, gelangen wir zum Sehen und Anſchauen derſelben.

Erkennt der Menſch mit Bewuſstſein und Klarheit das Hervorgegangenſein ſeines geiſtigen Selbſtes aus Gott, das in Gott und aus Gott Geborenſein, das urſprünglich Einsgeweſenſein desſelben mit Gott, und ſeine dadurch nothwendig bedingte, ſtete Abhängigkeit, aber auch ſtetig und ununterbrochen fortgehende Gemeinſchaft mit Gott; erkennt er in dieſer ewig nothwendigen, bedingten Abhängigkeit ſeines Selbſtes von Gott, in der Klarheit dieſer Erkenntnis, in der Lebendigkeit und Stetigkeit eines Handelns darnach, alſo in einem mit dieſer Erkenntnis und Überzeugung in völliger Einigung ſtehenden Leben ſein Heil, ſeinen Frieden, ſeine Freude, ſeine Beſtimmung, ſein Leben, das echte und einzig wahre Leben an ſich, und den Grund ſeines Daſeins; ſo erkennt er in wahrer und wahrhaft menſchlicher Sprache in Gott ſeinen Vater, erkennt er ſich als Kind Gottes, handelt und lebt er dieſer Erkenntnis gemäß; ſo iſt dies Chriſtus-Religion, Religion Jeſu. Darum iſt ein rein irdiſches, menſchlich kindliches Verhältnis, Denken und Handeln, — wie es von Jeſu heißt: er war ſeinen Eltern unterthan; — darum iſt ein echt väterliches und mütterliches, elterliches Verhältnis, Denken und Handeln, welches in dem Kinde das noch unerkannte und unentwickelte Göttliche ehrt, achtet und anerkennt, — wie es von Maria heißt: und ſie bewegte, beachtete, bedachte alle dieſe Worte im Herzen; — darum ſind rein menſchliche, elterliche und kindliche Verhältniſſe der Schlüſſel, die erſte Bedingung zu jenem himmliſch göttlichen, väterlichen und kindlichen Verhältnis und Leben, zur Darſtellung eines echten Chriſtus-

Lebens, Sinnes und Handelns in sich und durch sich. Darum ist die Durchdringung der rein geistig menschlichen, der wahrhaft väterlichen, kindlichen, der echt elterlichen Verhältnisse der einzige Schlüssel zum Erkennen, Einsehen und Ahnen der göttlich menschlichen Verhältnisse, der Verhältnisse Gottes zu den Menschen, der Menschen zu Gott. Nur ganz in dem Maße, als wir die rein geistigen, innerlich menschlichen Verhältnisse ganz durchdringen, ihnen ganz im Leben und bis ins Kleinste hin getreu leben, werden wir zum vollendeten Erkennen und Einsehen der göttlich menschlichen Verhältnisse gelangen, werden so tief, lebendig und wahr sie ahnen, dass jede Sehnsucht unseres ganzen Wesens dadurch befriedigt wird, wenigstens seine volle Deutung erhält, und aus einem ewig unerfüllten Sehnen zu einem sich immer gleich belohnenden Streben wird. Wir kennen noch nicht, ja wir ahnen noch nicht einmal, was uns doch so nahe, was eins mit unserm Leben, mit uns selbst ist, leben nicht einmal der Worterkenntnis und Wortahnung, deren wir uns rühmen, getreu; dies beweist täglich unser Verfahren gegen unsere Eltern, gegen unsere Kinder, unsere Menschenerziehung. Wir wollen Gottes Kinder sein, und werden und sind noch nicht Söhne unserer Väter, unserer Eltern. Gott soll unser Vater sein, und wir sind lange noch nicht Väter unserer Kinder; wir wollen Göttliches einsehen, und das Menschliche, was uns dahin führt, lassen wir unbeachtet. Das Einsehen und Durchdrungenwerden und -sein von dem göttlich menschlichen Verhältnis ist der bis ins tausendste Glied fortgehende Segen, welcher auf rein elterlich kindlichen und kindlich elterlichen Verhältnissen und einem solchen Leben ruht. Wir setzen der sich in Ewigkeit fortentwickelnden Menschheit äußere Grenzen, schließen sie in äußere Grenzen ein, glauben schon diese Grenzen derselben auch in ihrer irdischen Entwickelung errungen zu haben; die Menschheit ist uns nun ein Todtes, Stehendes, statt dass sie nur ein in und durch Fortentwicklung und Ausbildung Bestehendes ist, und nicht ein immer nur von neuem, wie sie nun einmal ist, Abzuformendes; wir kennen unser eigenes Wesen und das Wesen der Menschheit nicht und wollen doch Gott und Jesu erkennen; wir glauben unser eigenes Wesen und das Wesen der Menschheit schon ganz zu kennen; darum erkennen wir Gott und Jesum nicht. Wir trennen Gott und Mensch, Mensch und Jesum, und wollen doch zu Gott und Jesu kommen; wir erkennen und sehen nicht, dass jede äußere Trennung eine ursprüngliche innere Einigung bedingt und voraussetzt; so klar und unzweideutig es uns auch das Wort, der Begriff Trennung sagt, so überschauen wir es doch.

Das innige und einige Verhältnis Jesu zu Gott läßt sich menschlich nicht umfassender und erschöpfender, wahrer und entsprechender bezeichnen, als durch das Verhältnis vom Vater zum Sohne, als durch das höchste und innigste Verhältnis, welches der Mensch nur erkennen, einsehen und ahnen kann, welches aber größtentheils nur so äußerlich angeschaut und nicht innig geistig seinem Wesen nach durchdringend beachtet wird: durch das kindliche und väterliche Verhältnis; Sohn, echter wahrhafter Sohn wird aber das Kind nur dadurch erst, daß es das Wesen des Vaters in sich entwickelt, sich zum Bewußtsein und zur klaren Einsicht bringt, daß es die Gesinnungen, das Wesen und Streben des Vaters den Beweggrund alles seines Denkens und Handelns sein läßt, und die Übereinstimmung, Gleichheit im Handeln und Thun mit dem in seiner hohen Würde erkannten Vater für seinen schönsten Beruf, für die Quelle des Friedens und der Freude seines Lebens achtet. So das reine, echte und hohe, aber wahrhaft menschliche Verhältnis des Sohnes zum Vater, das Verhältnis des wahren, echten Sohnes zum wahren, echten Vater. Das Wort, der Name Sohn setzt allemal ein Bewußtsein, da, wo es in seiner ganzen Bedeutung gebraucht wird, ein schon Bewußtgewordensein, ein Theilen der Gesinnungen und des Strebens des Vaters, eine völlige, wesentliche, innerliche, geistige Übereinstimmung des Sohnes und Vaters voraus. Natürlich findet dieses Verhältnis zunächst bei dem ältesten, erstgebornen Sohne statt, sollte natürlich bei diesem zuerst stattfinden; während dem alle seine jüngern Brüder noch Kinder sind, ist er der einzige, der erstgeborne Sohn. Jesus ist Gottes eingeborner Sohn, er ist Gottes lieber Sohn; denn er ist unter allen Mensch- und Erdgebornen, unter allen Himmelsgebornen der erste, der von seinem kindlichen Verhältnisse zu Gott, von Gottes väterlichem Verhältnisse zu ihm in seiner Erkenntnis und Einsicht, in seinem Denken, Gesinnungen und Handeln gleich tief und gleich lebendig durchdrungen war; darum ist er Gottes Erstgeborner, der Erstgeborne aller Geschöpfe. Der oft wiederholte Ausspruch Jesu: „Glaubt an mich," „würdet ihr an mich glauben," sagt darum: würdet ihr ahnen, erkennen, einsehen, vernehmen, daß das Höchste, was der Mensch, als erschienenes Göttliches, auf der Erde nur erkennen, einsehen und wahrnehmen kann: — sein Hervorgegangensein aus Gott, und so sein stetes Bedingtsein durch, sein Abhängigsein von Gott, sich in mir, in meinem Leben, Denken, in meinen Gesinnungen gleich klar und gleich lebendig ausspricht; würdet ihr so durch mich, durch mein

Leben, mein Denken, meine Gesinnungen, mein Handeln, mein Thun und meine Rede zu der Ahnung, Erkenntnis, Einsicht und Wahrnehmung kommen, dass jeder Mensch sich zu dieser Einsicht, zu diesem Bewusstsein, welches der Mensch nicht höher, reiner und genügender, als durch das Verhältnis von Vater und Sohn bezeichnen kann, erheben und demselben gemäß leben soll; so würdet ihr euch auch zum wahren Leben erheben, ihr würdet so wahrhaft und ewig leben, wie Gott und ich selbst ewig leben; ihr würdet so durch mich das wahrhaft ewige Leben empfangen, ich würde euch das wahrhaft ewige Leben geben. Dieses anerkannt und zur Darstellung eines rein menschlichen Lebens angewandt ist *christliche Religion*.

Christus- und christliche Religion ist die ewige Überzeugung von der Wahrheit dessen, was Jesus von sich aussprach und ein dieser Überzeugung getreues, festes, ausdauerndes Handeln; ist die Uberzeugung, dass die Wahrheit der von Jesu ausgesprochenen Erkenntnis jedem Menschen überall, wo er sich auch mit seinen geistigen suchenden, prüfenden, forschenden, fragenden Augen hinwende, entgegentrete, dass diese eine Wahrheit, dieser eine Geist ihm überall entgegentrete, wohin er sich auch wende, und dass, wenn des Menschen geistiges Auge diese eine göttliche Wahrheit, diesen einen göttlichen Geist überall in aller Mannigfaltigkeit schaue und erkenne, aus diesem Geiste ihm dann der Trost, der Beistand hervorgehen würde, welchen er bei der Darstellung jener Wahrheit in einer Welt, wo die Ausbildung des innern, geistigen Auges noch so sehr gegen die Ausbildung des äußern, sinnlichen Auges, die Erkenntnis und die Ausbildung des innern Menschen noch so sehr gegen die Kenntnis und Ausbildung des äußeren zurücktrete, dass er dann zu der höchsten Erkenntnis nicht allein der Menschen, sondern aller erschaffenen, d. h. aus der Einheit als Einzelnheit hervorgegangener Wesen sich erheben könne, zu der Erkenntnis der Wahrheit: dass Unendliches im Endlichen — Ewiges im Zeitlichen — Himmlisches im Irdischen — Lebendiges im Todten — Göttliches im Menschen sich darstelle.

Christus- und christliche Religion ist darum die klare, von jedem Truge ferne, in sich selbst fest und ewig gegründete Einsicht und Überzeugung und ein mit dieser Überzeugung und Erkenntnis in völliger Ubereinstimmung und in reinem Einklange stehendes Leben und Handeln, dass das Kundthun und die Offenbarung des einigen, ewigen, lebendigen, in sich selbst klaren Seins — Gottes — nothwendig eben als *Offenbarung eine dreifache* sein müsse: dass sich Gott kundthue und offenbare in seiner Einheit, als *Schöpfer*,

Erhalter, Regierer, als Vater aller Dinge; dass er sich kundthue und offenbare, kundgethan und geoffenbart habe in einem und durch ein sein ganzes Wesen in sich aufgenommen habendes Wesen, in einem einzigen Wesen höchster Vollkommenheit und Vollendung, und darum seinem Sohne, seinem eingebornen und erstgebornen Sohne; dass er sich kundgethan und geoffenbaret habe und noch ununterbrochen kundthue und offenbare in aller Mannigfaltigkeit, in allem Erscheinenden, in allem Daseienden, in dem Wirkenden, in dem Leben, in dem Geiste aller Dinge, als dem nur einen Leben und Geiste, Gottes Geiste, und dies immer als der einige und lebendige Gott. Wie wir denn zwar menschlich, aber voll tiefer, geistiger Bedeutung mit erschöpfend geistiger Wahrheit sagen: der Geist des Friedens, der Ordnung und der Reinheit dieser Familie spricht sich in jedem einzelnen Dinge, sowie in ihrem ganzen Hause aus; wie wir richtig und wahr ahnend sagen: der Geist des Vaters spricht sich in allen Kindern und in der ganzen Familie aus; wie wir mit hoher Schöpferwahrheit sagen: der Geist des Künstlers geht aus allen seinen Werken, wie aus jedem einzelnen derselben hervor, ja wie wir voll richtigen Wahrheitssinnes und Gefühles sagen: er spricht sich lebendig daraus aus.

Sie, die Christus- und christliche Religion, führt die ewige Uberzeugung mit sich, dass diese Erkenntnis es ist, welche nicht allein die Menschen, sondern alle erschaffenen, d. i. aus dem Sein der Einheit Gottes als daseiend, als Einzelne hervorgegangene Wesen zur Erkenntnis ihres Seins, zur Erfüllung ihres Berufes, zur Erreichung ihrer Bestimmung führt und dass jedes Einzelnwesen, wenn es seine Bestimmung erreichen will, nothwendig und unerlässlich seinem Wesen getreu sich nur auf und in dieser dreigeeinten Weise: in und als Einheit, in und als Einzelnheit und in und als Mannigfaltigkeit, in ewig fortgehender Mannigfaltigkeit sich kund thun und offenbar machen müsse.

Diese Wahrheit, die Wahrheit dieser Überzeugung ist der einzige Grund aller Einsicht und Erkenntnis, diese Wahrheit, diese Überzeugung ist der einzige Prüfstein alles Handelns, diese Wahrheit ist der Grund alles Religionsunterrichtes, durch diese Wahrheit, durch die Erkenntnis, Einsicht und Anwendung derselben wird die Natur wahrhaft erkannt als das, was sie ist, als Schrift und Buch Gottes, als Offenbarung Gottes.

Durch die Erkenntnis dieser Wahrheit bekommt sowie das Natürliche, so auch das Menschliche, Sprache und alles Lehren und

Lernen, alles Wissen- und Können erst seine wahre Bedeutung, sein wahres Leben. Durch diese Überzeugung wird das Leben nach allen Seiten und Richtungen hin, in allen seinen Erscheinungen erst zu einem wahrhaft in sich selbst geschlossenen Ganzen, zu einer Einheit in sich. Durch diese Erkenntnis und Überzeugung wird wahre, echte Erziehung, Menschenerziehung, einzig erst wahrhaft möglich. Mit der Erkenntnis dieser Wahrheit, mit der Einsicht und das Wesen derselben kommt Licht und Leben, und wenn es Noth ist, Trost, Beistand, Hilfe in alle Erscheinungen, durch sie bekommt das Leben selbst erst Bedeutung und Zweck.

Darum befiehlt Jesus seinen Jüngern: „Gehet hin in alle Welt und lehret alle Völker, reiniget sie und weihet sie ein zur Erkenntnis des Wesens Gottes, des Vaters, Jesu, des Sohnes Gottes, und des heiligen Gottesgeistes zu einem dieser Erkenntnis und Einsicht gemäßen Leben und zu aller daraus nothwendig hervorgehenden Einsicht." Deshalb ist die Wahrheit der dreifachen Kundthuung und Offenbarung des einigen Gottes der Grund- und Eckstein, der allen Menschen unter allen Zonen genügenden, der von ihnen, wenn auch nur dunkel geahnten, sich selbst, wenn auch unbewusst ersehnten Religion, denn sie führt den Menschen in Geist und Wahrheit, in Einsicht und Leben zu Gott und in Gott zurück.

Jeder Mensch soll, als aus Gott hervorgegangen, durch Gott bestehend und in Gott lebend, zur Religion Jesu, zur christlichen Religion sich erheben. Darum soll die Schule Christus-Religion, christliche Religion unter allem zuerst lehren, darum soll sie in Christus-, in christlicher Religion unter und vor allem zuerst unterrichten; überall und unter allen Zonen soll die Schule für sie und in ihr unterrichten.

2. Die Naturkunde.

Was die Religion sagt und ausspricht, das zeigt die Natur und stellt sie dar; was die Gottbetrachtung lehrt, bestätigt die Natur; was aus der Betrachtung des Innern hervorgeht, thut die Betrachtung des Äußern kund; was die Religion fordert, erfüllt die Natur. Denn die Natur sowie alles Daseiende ist Kundthuung, Offenbarung Gottes, alles Daseiende hat in der Offenbarung Gottes seinen Grund. Alles Daseiende hat nur durch das in ihm ruhende Sein einen Grund und sein Bestehen. Jedes Ding ist göttlicher Natur,

göttlichen Wesens; jedes Ding ist deshalb wieder beziehungsweise eine Einheit, wie Gott die Einheit an sich und durch sich ist; jedes Ding thut darum, weil es, wenn auch nur beziehungsweise, doch immer eine Einheit ist, auch sein Wesen nur in und durch eine dreigeeinte Weise, Darstellung und Offenbarung seiner selbst und so nur in und durch stetig fortgehende, also beziehungsweis allseitige Entwickelung kund. Diese Wahrheit ist der Grund aller Naturbetrachtung, Naturkenntnis und Natureinsicht; ohne sie findet gar keine echte und wahre, fruchtbringende Naturforschung, Naturerkenntnis statt, ohne sie ist gar keine wahre, zur Einsicht in das Wesen der Natur führende Naturbetrachtung möglich. Nur dem Christen, nur dem Manne und Menschen mit christlichem Sinne, Leben und Streben ist es ausschließend möglich, zur wahren Einsicht und lebendigen Erkenntnis der Natur zu kommen; nur ein solcher Mann kann echter Naturforscher sein, nur in dem annähernden Maße ist es dem Menschen möglich, zur wahren Erkenntnis der Natur zu kommen, als er bewusst oder unbewusst, dunkel oder klar auch Christ ist, d. h. durchdrungen ist von der Wahrheit der in allen Dingen wirkenden lebendigen und einen Gotteskraft; als er erfüllt ist von dem einen und lebendigen Gottesgeist, der in allen Dingen ist und dem er selbst unterworfen, durch den die ganze Natur ihr Dasein und Bestehen hat und durch den er im Stande ist, diesen einen Geist in der kleinsten Erscheinung und in der Summe aller Naturerscheinungen in seinem Wesen und seiner Einheit zu schauen.

Das Verhältnis der Natur zu Gott kann von dem Menschen wahr und klar angeschaut und erkannt werden durch die Anschauung und das Klarmachen des inneren und innersten geistigen Verhältnisses eines echten Menschenkunstwerkes zu seinem darstellenden, es dargestellt habenden Künstler; untergeordnet kann es angeschaut und erkannt werden bei jedem Menschenwerke in Beziehung auf den es dargestellt habenden, es hervorbringenden Menschen. — Allem, was der Geist und das Leben schafft, hervorbringt und darstellt, muss der Geist und das Leben sein Wesen einprägen, einpflanzen, nothwendig zur Morgengabe mitgeben, dem müssen Geist und Leben ihr Siegel an allen Theilen des Dargestellten ausprägen. Es kann schlechthin nichts erscheinen, nichts Sichtbares und Wahrnehmbares hervorkommen, welches nicht das Leben und den Geist, das Sein, in sich trage, nicht den Ausdruck des Geistes und Lebens, des Seins an sich trage, durch das es hervorgekommen, dem es sein Dasein verdanke; und dies gilt wie von dem Werke jedes Menschen — vom höchsten

Künstler bis zum gemeinsten Handarbeiter, vom sichtbarsten bis zum geistigen und gesteigertsten Menschenwerke, von der bleibendsten bis zur schwindendsten Menschenthätigkeit — so von den Werken Gottes: der Natur, der Schöpfung, von allem Gewordenen. Aus dem Kunstwerke können die Denk- und Empfindungsvermögen und Gesetze des Menschen überhaupt, sowie der Ausbildungsgrad derselben bei jedem einzelnen schaffenden Menschen von dem strengen, scharfen Blick erkannt werden; so kann der schaffende Gottesgeist aus seinen Werken entwickelt und eingesehen werden. Wir beachten jenes nicht genug bei Menschenwerken, bei Kunstwerken; darum fällt es uns auch so schwer, es in Beziehung auf die Natur, Gottes Werk, zu erkennen. Wir legen bei Betrachtung des Menschenkunstwerkes nicht genug das innerste geistige Verhältnis des Künstlers zu demselben zugrunde, schauen ihre Entstehung zu mechanisch äußerlich an, dass sie nämlich, wenn es hohe Kunstwerke, nicht hohle Kunstmasken, Kunstlarven sein sollen, immer eine Darstellung des eigenthümlichsten, persönlichsten, innern Lebens des Künstlers sind; doch darum bleibt uns eben der echte Geist des Kunstwerkes, wie der Geist der Natur gleich fern, gleich fremd, gleich todt.

Wie nun das Werk des Menschen, des Künstlers den Geist und Charakter, das Leben und Sein dieses Menschen in sich trägt und, — wie menschlich, aber erschöpfend und höchst sinn- und bedeutungsvoll gesagt wird: — athmet, ausathmet, und der es hervorbringende, es hervorgebracht habende Mensch doch das eine und eben dasselbe in sich ungeschwächte und ungetheilte Wesen bleibt, ja jene Kraft sich noch sogar in sich und durch sich so erhöht: so bleibt auch der Geist und das Wesen Gottes — obgleich der Grund und die Quelle alles Daseienden, und obgleich alles Daseiende diesen einen Gottesgeist in sich trägt, um sich verbreitet, ausathmet — in sich das eine Wesen, der eine Geist, ungeschwächt und ungetheilt. Wie in dem Kunst- und Menschenwerke kein materieller Theil des menschlichen Geistes, seines Künstlers, liegt, und doch das Kunstwerk, das reine Kunstwerk den gesammten Geist seines Künstlers in sich trägt, so dass dieser in demselben lebt, sich daraus ausspricht und es denselben wieder aushaucht, ja ihn sogar anderen wieder einhaucht, in denselben weckt, belebt, entwickelt, aus- und fortbildet; wie so der Menschengeist sich zu dem, von und durch ihn hervorgebrachten Werke verhält; wie sich der Mensch als Geist zu seinem Hervorgebrachten verhält: so verhält sich Gottes Geist, Gott, zur Natur und allem Gewordenen; der Geist Gottes ruht in der Natur, lebt, wirkt in der

Natur, ſpricht ſich aus der Natur aus, theilt ſich durch die Natur mit, bildet in der Natur und durch die Natur ſich fort; aber die Natur iſt nicht der Leib Gottes. Der Geiſt des Kunſtwerkes, der Geiſt, dem das Kunſtwerk ſein Daſein verdankt, iſt der eine und ebenderſelbe ungetheilte Geiſt des Künſtlers; aber er lebt und wirkt nun, aus dem Künſtler gleichſam hervor- und ausgegangen, als ſelbſtändiger und doch noch mit dem Künſtler einiger Geiſt in deſſen Kunſtwerke fort; ſo lebt der Geiſt Gottes, hervorgegangen aus Gott, als ſelbſtändiger und doch mit Gott einiger Geiſt in der Natur, und wirkt in und durch dieſelbe. Wie die Natur nicht Gottes Leib iſt, ſo wohnt Gott ſelbſt nicht in der Natur, wie in einem Hauſe; aber Gottes Geiſt wohnt in der Natur, trägt, ſchützt, pflegt und entwickelt die Natur fort; denn wohnt nicht ſchon der Geiſt des Künſtlers, doch nur eines Menſchen Geiſt, in ſeinem Werke, trägt, ſchützt, pflegt und behütet dasſelbe? — Hat nicht der Geiſt des Künſtlers einem Steinblock, einem leichtvergänglichen Stücke Leinwand, ja einem geflügelten und flüchtigen, faſt erzeugt werdenden ſchon vergehenden, verhallenden Worte, und ſo allem, nachdem der Künſtler Ton-, Wort-, Zeichen- oder Körperkünſtler war, faſt irdiſche Unſterblichkeit, dem von ihm dargeſtellten Kunſtwerke die ſorglichſte, gewählteſte Pflege, den zartſinnigſten Schutz, die hohe Achtung der höchſten Menſchengeiſter zur Mitgabe ins Leben mit gegeben? — Welcher Menſch könnte nicht den hohen, mächtigen Geiſt eines reinen Menſchenkunſtwerks, das gleich dem reinen Blicke des hilfloſen Kindes Flehende und Gebietende eines hohen reinen Menſchenkunſtwerkes empfinden? Und doch iſt es immer nur das Werk eines Menſchengeiſtes; und dieſer Geiſt ſchützt es noch, pflegt es noch, nachdem Zeiten und Räume den Künſtler längſt und weit trennen.

Mit einem echten Kunſtwerke, welches der geiſtige Künſtler von ſich gibt, — freilich, nicht mit dem mechaniſchen Machwerke, bei dem der Verfertiger wenig oder nichts dachte, — geht es dieſem Künſtler gerade wie einem Vater, der ſeinen ihm lieben Sohn entläſst: er gibt ihm Segnendes, Behütendes, Schützendes mit auf den Weg. Dem echten Künſtler iſt es keineswegs gleichgiltig, wer ſein Kunſtwerk kauft, wie es einem guten Vater nicht gleichgiltig iſt, in weſſen Geſellſchaft ſein Sohn kommt; aber doch zutrauens- und vertrauensvoll läſst er ſeinen Sohn in die Welt; denn ſein Geiſt und Streben und Sinn ruht auf und in ihm, ſein Charakter lebt und webt ganz darin bis in die kleinſten, feinſten Theile, in jeder Linie, ja in jeder Art der Verknüpfung derſelben, und von dieſem Geiſte und Charakter,

welchen der Künstler in sich seinem hohen Wesen und Streben nach kennt, hofft auch er, dass er sein Kunstwerk behüten, es zu Menschen bringen werde, die den gestalteten Geist ins eigene Leben aufnehmen und in demselben wirksam sein lassen und fortbilden werden. Das Kunstwerk steht außer dem Menschen, kein materieller Theil, kein Lebens- und Blutstropfen rollt von dem Menschen in jenem; und doch hegt, trägt, pflegt und schützt es der Mensch; er entfernt jetzt und sucht für die Zukunft das kleinste Nachtheilige von ihm zu entfernen; der Mensch ist und fühlt sich mit seinem Kunstwerke eins: wievielmehr sollte Gott nicht seine Werke, die Natur, tragen, pflegen, und das kleinste Nachtheilige von ihr entfernen; denn Gott ist Gott, und der Mensch nur Mensch. Dennoch bleibt auch der Künstler, sei er Künstler in welchem Fache er sei, immer selbständig und wandellos derselbe in sich, gehen auch alle seine Werke unter; so bleibt auch Gott wandellos derselbe, könnte auch die ganze Natur untergehen.

Ja das Kunst-, das Menschenwerk kann wie das Natur-, das Gotteswerk äußerlich untergehen und der in demselben ausgedrückte, dargelegte, darin lebende, wirkende Geist besteht doch noch fort und entwickelt sich immer weiter; ja er gestaltet sich nun erst recht frei und offenbaret sich recht klar und lebendig. Die Trümmer einer untergegangenen Menschenkunstkraft, wären sie nun das gewaltige Werk riesigkräftiger Einzelnen, oder sind sie das kolossale Werk der kaum noch geahnet, viel weniger geglaubt werdenden Allgewalt innigster Verknüpfung der Mehrheit für einen Zweck, der allen gemein ist, den jeder der Wirkenden für seinen Zweck, auf welcher Stufe der Einsicht dies auch immer sei, einsieht oder einsehen muss, — jene Trümmer sprechen mahnend zu den folgenden schwächern Geschlechtern, und das sich seines Wesens bewusst zu werden beginnende erhebt sich vertrauensvoll und ermuthigt an jenen Zeugen geschwundener, keineswegs nur äußerer Menschenkraft und Menschengröße. So zeugen die kolossalen Reste zertrümmerter Berge und Gebirge die Größe des Gottesgeistes, die Größe Gottes, und auch der Mensch hebt sich ermuthigt an ihnen empor, gleichen Geist und gleiche Kraft in sich fühlend, wie an dem gewaltigen Fels sich der schwanke Epheu emporrankt und Kraft und Nahrung nicht allein zu seinem Fortbestehen, sondern auch zu seinem Höherranken daraus saugt. So überall fort- und durchgehend die ganz gleichen, lebendigen und tiefen, innern und geistigen Beziehungen vom Menschen zum Kunstwerk und von Gott zur Natur.

Zerstören Barbaren, rohe, gefühl- und sinnlose Menschen das Kunstwerk, ja nur die Spur eines da gewandelt, gewirkt und geschaffen habenden Menschengeistes; so trauert der edle, der menschlich fühlende Mensch, ja fast noch mehr, als sei einem gewöhnlichen lebendigen Naturwesen sein Leben vernichtet. Trägt aber auch nicht schon das Menschenwerk selbständige Fortbildung des in ihm liegenden Geistes und Gedankens mit sich? — Der Charakterausdruck eines Kunstwerkes, kann er nicht auf ganze Geschlechter wirken, sie erheben oder auch sie entwürdigen? — Und dies sind doch nur Menschenwerke, die dies bewirken, was können, werden und müssen nun Gotteswerke thun, was muss die Natur, Gotteswerk, dem Menschen sein!? — Wir beeifern uns, den Geist, das Leben und Streben ꝛc. von Menschenwerken kennen zu lernen, wir studieren Menschenwerke und mit Recht: der unentwickeltere, reifende Mensch soll an der Entwickelung gereifterer Menschen empor wachsen; wievielmehr sollen wir nun aber Gottes Werk, die Natur, zu erkennen, die Gegenstände der Natur ihrem Leben, ihrer Bedeutung und so Gottes Geiste nach kennen zu lernen uns bemühen! Und dazu sollten wir uns auch schon dadurch hingewiesen, schon dadurch aufgefordert fühlen, dass echte Menschenkunstwerke, Menschenwerke, aus denen sich der reine Geist des Menschen, der Geist Gottes, rein ausspricht, nicht für jeden und in jedem Verhältnisse leicht und in jedem Augenblicke sogleich zu haben sind, während der Mensch überall von reinen Gotteswerken, von Naturwerken, aus welchen sich der reine Geist Gottes rein ausspricht, sich umgeben findet. Überdies können wir zwar durch und im Menschengeiste auch Gottesgeist finden und erkennen; aber es ist schwer, in jedem einzelnen Falle das allgemein Menschliche von dem besonderen Menschlichen zu unterscheiden, schwer ist zu unterscheiden, welches von beiden hier das Übergewicht hat und welches zu jeder Zeit das eigentlich Wirkende ist; doch hier bei den reinen Naturwerken ist das rein Natürliche bei weitem im Übergewicht, das besondere Naturwesen tritt vor dem allgemeinen bei weitem zurück; und so tritt nun in der Natur nicht nur Gottes reiner Geist reiner und klarer, als in dem Menschenleben hervor, sondern der Mensch schaut noch überdies in diesem in der Natur sich rein aussprechenden Gottesgeiste das Wesen, die Würde und Hoheit des Menschen, wie in einem klaren Spiegel in seiner ganzen Klarheit, Reinheit und Ursprünglichkeit.

Allein keineswegs sieht der Mensch in der Natur nur im allgemeinen, wie schon früher angedeutet worden, sondern er sieht sogar darin wie in einer anschaulichen, aber lebendigen, nicht die Begriffe

aussprechenden, sondern die Sache, das Verhältnis rein selbst darstellenden Schrift, wie in einem Bilde, sein Streben, seine Bestimmung, seinen Beruf, die nothwendigen Bedingungen und nothwendigen Erscheinungen des gehinderten und des vollendeten Erreichens desselben, so dass der Mensch diesen stillen, in sich sichern, gewissen, außer sich klaren, unpersönlichen Lehrern nachgehend, nicht nur das in jedem Augenblick des Lebens zu Thuende von ihnen sicher erkennen, sondern darnach handelnd den an ihn ergehenden Forderungen gewiss genügen wird. Unter allen Naturgegenständen erscheinen in dieser Beziehung keine wahrer und klarer, vollständiger und doch einfacher, als, wegen ihrer stillen Sinnigkeit und der klaren Darlegung ihres innern Lebens, die Gewächse, die Pflanzen und besonders die Bäume; so dass diese mit Recht Naturgegenstände zur Erkenntnis des Guten und Bösen genannt werden können, indem sie es wirklich sind, so wie sie auch schon gleich bei dem ersten Erscheinen des Bewusstwerdens des Menschengeschlechtes so ergreifend wahr, so tief und bedeutungsvoll auch wirklich gedacht und genannt werden.

Und nicht nur die Erscheinungen des einzelnen Menschenlebens lassen sich in der Baumwelt, in dem Leben eines Baumes anschauen, sondern, da die Beobachtung der Selbst- und Einzelnentwickelung und die Vergleichung mit der allgemeinen Entwickelung des Menschengeschlechtes jedem zeigt, dass in der Entwickelung des innern Lebens des einzelnen Menschen sich die geistige Entwickelungsgeschichte des Menschengeschlechtes wiederholt ausspricht, und das gesammte Menschengeschlecht in seiner Gesammtheit als ein Mensch angeschaut, und in ihm die nothwendigen Entwickelungsstufen des Einzelnmenschen nachgewiesen werden kann — so lassen sich auch darin die Erscheinungen der Menschheitsentwickelung in ihrer Nothwendigkeit anschauen, was aber in der wahren Schärfe, fern von jeder Willkür und Deutelei, noch kaum geahnet, noch weniger klar dargelegt ist; doch können die Gleichnisreden Jesu in ihrer Aus- und Fortbildung dahin führen. Es könnte dieser nur berührten Naturanschauung und Betrachtung noch eine bei weitem größere Anwendung gegeben werden, wenn es nicht wegen fast völliger Unbekanntheit des Gegenstandes unstatthaft wäre, und es besonders sich nicht auf eine Beachtung der äußern Naturerscheinungen und auf eine Selbstbeachtung der innern Lebensentwickelungen gründete, die sich bis jetzt nur noch selten findet.

Suchen wir nach dem innern Grunde dieser hohen, sinnbildlichen Bedeutung der verschiedenen Einzelnerscheinungen der Natur, besonders in den Entwickelungsstufen ihrer Gegenstände und deren Erscheinungen,

in Beziehung auf den Menschen, dessen Entwickelungsstufen und deren Erscheinungen; so finden wir klar, dass sie ganz einfach darin ihren festen und sichern Grund hat, dass Natur und Mensch in einem und ebendemselben ewigen, einigen Sein ihren Grund haben, und ihre Entwickelung nach ganz gleichem Gesetz und Gesetzen, nur in verschiedenen Steigerungsstufen, stattfindet.

So erklären nun Natur- und Menschenbeobachtung in Vergleich und in Verbindung mit den Thatsachen und Erscheinungen der allgemeinen Entwickelung der Menschheit sich gegenseitig und führen gegenseitig in die tiefere Erkenntnis des anderen ein; es kommt der Mensch durch die klare Einsicht in das bedingende und schaffende Verhältnis des Menschengeistes zu seinem äußern Werke, auch zur klaren Einsicht und Anschauung des Verhältnisses des bedingenden, schaffenden Gottesgeistes, Gottes, zu seinem Werke, zur Natur, zu der Erkenntnis der Art und Weise des Hervorgehens des Endlichen aus dem Ewigen, des Körperlichen aus dem Geistigen, der Natur aus Gott; denn auch schon der Mensch, obgleich in der Erscheinung ein endliches Wesen, braucht nicht immer zur Hervorbringung und Außersichhinstellung seiner Werke äußerer gestaltender Glieder: Arme, Hände, sondern schon sein Wille, sein bestimmender Blick, sein hingehauchtes Wort bildet, schafft und gestaltet; auch der Mensch, obgleich als Erscheinung endliches Wesen, kann ohne Materielles Material und Stoff zum Gestalten hervorbringen. Wer hierzu noch eines Beweises für sich bedarf, gehe nur die gesammte Stufenfolge der Entwickelungen, der Bedingungen und Erscheinungen durch, vom unkörperlichsten, innersten Gedanken bis zum gestaltetsten, materiellsten Worte, bis zur Schrift. Also selbst das Schwierigste, das Hervorgegangensein des Äußerlichen, Körperlichen, aus dem Innersten, Geistigsten kann der Mensch in seinem eigenen Denken als Wirkung und Folge des Hervortretens seines eigensten, innersten Denkens zu einem Äußerlichen, zu einem äußern Werke, und so nicht als Begriff, sondern als durch die reine Thatsache selbst einsehen und erkennen.

Wie darum der Geist des Künstlers, der Menschengeist im Kunstwerke, im Menschenwerke, so der Geist Gottes in der Natur: wie das Leben und Weben des Kunstwerkes in sich, seinem Geiste nach und in Beziehung auf seinen Schöpfer, so das Leben und Weben der aus Gott gebornen Natur in sich, ihrem Geiste nach, als ein in Gott und durch Gott lebendes, Gottesgeist ausströmendes

Gotteswerk, in Beziehung auf Gott, seinen Schöpfer, und in innerer geistiger Beziehung zu dem Menschen. —

Wie in der Kunstwelt unsichtbarsichtbar des Menschen Geist erscheint und sich ausspricht, und sie so ein unsichtbarsichtbares Geistesreich ist; so erscheint in der Natur unsichtbarsichtbar Gottesgeist, und sie ist so das unsichtbarsichtbare Gottesreich.

Die Ahnung, Anerkennung und das Einwirkenlassen des so dreifachen Gottesreiches, des sichtbaren, des unsichtbaren und des unsichtbarsichtbaren auf unser Leben gibt uns einzig den Frieden, welchem wir in uns und außer uns nachjagen, dem wir vom ersten Fühlen unseres Selbstes als eines eigenen an zu suchen und nachzujagen, selbst mit Verlust unseres eigenen Lebens, unserer äußeren Habe, unserer äußeren Glückseligkeit, wes Namens sie auch sei, getrieben werden.

Darum soll schon deshalb der Mensch besonders als Knabe innig mit der Natur vertraut gemacht werden, hierfür nun nicht ihren Einzelnheiten, der Form ihrer Erscheinungen, sondern dem in ihr lebenden Gottesgeiste nach, wie er in und über der Natur lebt und schwebt. Dies fühlt auch tief und fordert der Knabe, deshalb knüpft wohl nichts Erzieher und Zöglinge mit noch unverdorbenem Naturſinn, Lehrer und solche Schüler so innig fest, als das gemeinsam strebende sich Beschäftigen mit der Natur, den Gegenständen der Natur. Dies sollten sowohl Eltern, als auch Lehrer an Schulen beachten, und darum letztere wenigstens jede Woche einmal mit jeder Abtheilung ihrer Schule ins Freie gehen, nicht wie eine Herde Schafe sie hinaustreiben, noch wie eine Compagnie Soldaten sie hinausführen, welches beides man wohl sieht; sondern wie ein Vater unter seinen Söhnen, ein Bruder unter seinen Brüdern mit ihnen gehen und ihnen das zur nähern Anschauung und Einsicht bringen, was eben die Natur oder die Jahreszeit ihnen vorführt. Auf dem Dorfe und auf dem Lande lebende Schullehrer dürfen darauf nicht antworten: „Meine Schulkinder sind so den ganzen Tag im Freien, laufen im Freien herum“; ja sie laufen im Freien herum, aber sie leben nicht im Freien, sie leben nicht in und mit der Natur. Es geht nicht allein den Kindern und Knaben, ja es geht vielen Erwachsenen mit der Natur und ihrem Wesen, wie dem gemeinen Menschen mit der Luft; er lebt darin und kennt sie kaum als etwas eigenes, noch weniger ihrer zur leiblichen Lebenserhaltung nöthigen Beschaffenheit nach; denn was in den gewöhnlichen Redensarten Luft genannt wird, sind entweder nur die Luftströme, oder die Wärme-

grade der Luft. Darum sehen, ahnen und empfinden auch jene immer im Freien umherlaufende Kinder und Knaben nichts von den Schönheiten der Natur und deren Wirkung auf das menschliche Gemüth; es geht ihnen, wie den in einer sehr schönen Gegend aufgewachsenen Bewohnern, welche auch von der Schönheit und dem Geiste derselben nichts ahnen. Doch — und dies ist das wesentlichste — wohl ahnet, findet und sieht der Knabe durch sein eigenes inneres Geistesauge in das Innere, in das Leben der umgebenden Natur, aber in und bei den Erwachsenen tritt ihm nicht Gleiches entgegen, wird jenes aufkeimende innere Leben, jener aufkeimende innere Same gleich in seinem Entstehen eingedämmt und unterdrückt. Der Knabe fordert von dem Erwachsenen Bestätigung seiner innern geistigen Wahrnehmungen, und mit Recht, aus Ahnung dessen, was der Ältere sein soll, aus Achtung des Älteren. Findet er dies aber nicht, so ist die Wirkung davon eine zweifache: Nichtachtung des Älteren und — Insichzurücktreten der ursprünglich innern Empfindung und Wahrnehmung. Darum das Wichtige jenes Wandelns von Knaben und Erwachsenen *im gemeinsamen Streben*, das Leben und den Geist der Natur in sich aufzunehmen, in sich leben und wirken zu lassen; dann würde auch das träge, unnütze und unthätige Herumlaufen so vieler Knaben bald ein Ende haben. Das Quälende in der Behandlungsweise von Thieren und Insecten, welches wir in sehr gutmüthiger, gutgemeinter Absicht besonders bei jungen Knaben finden, (nicht das Quälen als solches,) hat in dem Streben des kleinen Knaben seinen Grund, sich das innere Leben des Thieres zur Einsicht zu bringen, sich den Geist desselben anzueignen. Aber Nichtdeutung, Nichtleitung, Missdeutung, Missleitung dieses Triebes, Verkennung desselben kann später solche Knaben wohl zu wirklichen verhärteten Thierquälern machen.

3. Die Formenkunde.

So das Wesen und die Wirkung der Natur in ihrer Ganzheit, so die Natur in ihrem Wesen und Wirken als Gesammtbild aus Gott und von Gott, als eine Gesammtrede Gottes, aussprechend, mittheilend und weckend den Geist Gottes in und durch Gesammtheit; so trat und tritt die Natur der innern Betrachtung entgegen. Doch anders stellt sie sich der gewöhnlichen Betrachtung im Äußern dar; hier erscheint sie als eine Mannigfaltigkeit unter und in sich ver-

ſchiedener und getrennter Einzelnheiten ohne beſtimmten, innern, lebendigen Zuſammenhang, als Einzelnheiten, von denen jede ihre eigenthümliche Form, jede ihren eigenthümlichen Entwickelungsgang, ihre eigenthümliche in ſich abgeſchloſſene Beſtimmung und Zweck hat; ohne Ausdruck, daſs alle dieſe äußerlich geſchiedenen und getrennten Einzelnheiten organiſch verknüpfte Glieder eines großen lebendigen Naturorganismus, eines großen innig, geiſtigkräftig zuſammenhängenden Naturganzen ſind, ohne Ausdruck, daſs die Natur ein ſolches Ganzes iſt. Dieſe äußere, auf den Einzelnheiten der Naturerſcheinungen, auf den einzelnen Naturgegenſtänden als geſchiedenen und getrennten, ruhende Naturanſchauung gleicht der Anſchauung eines großen Baumes, eines jeden mehr- und vieltheiligen Gewächſes von außen, wo jedes Blatt von dem andern ſtreng getrennt und geſchieden erſcheint, wo darum auch vom Blatte zum Blatte, von einem Zweige, einem Aſte zum andern, ja innerhalb der kleinen Blume vom Kelchblatt zum Kronenblatt, und von dieſem zum Staubfaden und Staubwege keine Brücke, kein inneres Band geht, ſich aber wohl zuletzt — wenn ſinnig ſtrebend, mit innerm Auge ſehend für die nächſten Einzelnheiten das nächſte gemeinſam Verknüpfende geſucht und gefunden, und ſo von jeder gefundenen, gemeinſamen Einheit zu nächſt höheren, und ſo zuletzt zu der höchſten hinauf geſtiegen wird, — als äußere Erſcheinung in dem tiefſt verborgenen Herzpunkte und in dem darin wirkenden Geſetze zeigt. Jene äußere Betrachtung der Natur in ihrer Einzelnheit gleicht der äußern Anſchauung des geſtirnten Himmels, die nur durch willkürlich gezogene Linien die vereinzelten Sterne zu großen Haufen verbindet, deren innere Verknüpfung aber das reinſte, ſchärfſte und entwickeltſte Geiſtesauge nur ahnen, nur in der Einigung kleinerer Weltenganzen zu immer größeren ſchauen kann. Bei und in dieſer gewöhnlichen und nur äußeren Naturbetrachtung erſcheinen die Einzelnheiten der geſchiedenen und verſchiedenen Naturgegenſtände nicht ſowohl als Erzeugnis Eines Seins und Weſens, als vielmehr als Erzeugnis verſchiedener wirkender Kräfte. Doch dies kann dem in ſich einen und einigen Geiſt des Menſchen nicht genügen, kann deſſen in ſich einigem Geiſte und Gemüthe ſchon als Knabe nicht genügen. Darum ſucht auch für dieſe von und in der äußern Anſchauung getrennte und geſchiedene Mannigfaltigkeit und Einzelnheiten der Menſch ſchon frühe, noch als Knabe, Einheit und Einigung, ſucht Einheit und Einigung in einer, von einem innern, nothwendig ſich entwickelnden Geſetze ausgehenden, die von der äußern Anſchauung zuſammengefaſsten ungeordneten Haufen in ſich ſcheidenden

Trennung. Zufrieden wird er in seinem Gemüthe dann, wenn er sie ahnen kann, befriedigt aber in seinem Geiste erst später, wenn er sie findet. Aber diese Mannigfaltigkeit auch selbst führt ihn bei einem treuen Nachgehen derselben, wie die rücksteigende Betrachtung der Mannigfaltigkeiten und Einzelnheiten eines Gewächses zur Erkenntnis eines nur geistig anzuschauenden, tiefliegenden Gesetzes, zur Erkenntnis auch der äußern Einheit der Naturmannigfaltigkeiten und Einzelnheiten; denn — bei aller Eigenthümlichkeit, Einzelnheit und Getrenntheit der Naturgegenstände ist es immer das Wesen der Kraft, auf die das eigenthümliche Wesen und die eigenthümliche Erscheinung, Form und Gestalt jedes Dinges als letzten innern Grund, als verknüpfende Einheit in der Erscheinung zurückkommt, von der alle Mannigfaltigkeit und Einzelnheit aus- und hervorgeht, worauf sie beruht. Kraft ist aber ihrem Innern, ihrem Wesen nach nur einzig bedingt in dem Sein an sich; aus dem Sein durch das Wirken, als die äußere Erscheinung desselben, hervorgehend. Darum ist auch Kraft als erscheinend der letzte Grund von Allem, von jeder Erscheinung in der Natur. Aus der Betrachtung des Wesens der Kraft, wie sie sich uns als eine göttliche kennen gelehrt hat, und wie sie sich uns auch in unserm eigenen Innern, Gemüthe und Leben bethätigt, kann die Natur auch ihrer Form und ihren zahllosen Formen und Gestalten nach, in denen sie erscheint, angeschaut, erkannt und eingesehen werden, ihren lebendigen, innern Wechselbeziehungen und Steigerungen nach durchschaut und eingesehen, sowie ihrem äußern Verhalten und ihren Ableitungen nach erkannt werden. Sie, ihr Wesen zu betrachten treibt den Menschen die Sehnsucht, Hoffnung und Ahnung, durch ihre Erkenntnis auch die äußere Einheit der Natureinzelnheiten, der verschiedenen Naturformen, Naturgestalten zu finden.

Kraft an sich ist aber ein selbstthätiges, allseitig gleichthätiges Wirken, entweder von der Einheit an sich, oder von einer beziehungsweisen, aber immer von einer Einheit aus, und es ist zugleich mit dem Wesen der Kraft nothwendig, auch das Zugleich des Heraus- und Zurückstrebens derselben, sowie beides selbst gegeben und mitbedingt.

Alle Einzelnheit und Mannigfaltigkeit als solche zeigt jedoch außer der Kraft noch eine zweite nothwendige äußere Bedingung der Form und Gestalt, den Stoff. Sie zeigt: alle irdische und Naturgestaltung und Form wird aus dem überall in sich selbst ganz gleichen, nach allen Seiten bis ins Kleinste hin in ganz gleichen Zusammenhangs- und Zusammenhaltsverhältnissen stehenden, also der Erscheinung

nach bis ins Kleinste hin höchst verschiebbaren Stoffe, durch die überall in demselben ganz gleichmäßig wohnende, überall in sich ganz selbstgleiche Kraft und durch und unter dem äußern Einfluss der Sonne, des Lichtes und der Wärme dem durchgehenden großen Naturgesetze gemäß, dass das Allgemeine das Besondere ins Dasein ruft, geboren.

Alle Einzelnheit und Mannigfaltigkeit der irdischen und Naturgestalten, alle innere Anschauung der Natur zeigt, dass Stoff und Kraft ein in sich unzertrenntes Eins sind. Stoff (Materie) und die selbstthätige, von einem Punkte aus allseitig gleichthätige Kraft bedingen sich rein gegenseitig, keines ist ohne das andere und kann ohne das andere bestehen, ja eines kann streng genommen nicht einmal ohne das andere gedacht werden.

Der Grund der bis ins Kleinste hin an sich und in sich leichten Verschiebbarkeit des Stoffes ist das ursprünglich kugelige Streben der inwohnenden Kraft, ist das ursprüngliche Streben der Kraft, sich von einem Punkte aus selbstthätig, allseitig gleichthätig zu entwickeln, darzustellen.

a) Die Kugel.

Entwickelt sich nun die Kraft und stellt sie sich nach allen Richtungen hin allseitig frei und ungehindert dar, so ist die räumliche Erscheinung, das körperliche Erzeugnis davon, eine Kugel. Und so erscheint auch die kugelförmige oder im allgemeinen die körperliche rundliche Gestalt durchgehend in der Natur die allgemeinst erste, so wie die allgemeinst letzte Naturform; so die großen Weltkörper: Sonnen, Planeten, Monde; so das Wasser und alles Flüssige, die Luft und alles Gasförmige und der Staub, (das Feste, Erdige in seiner feinsten pulverigen Gestalt) jedes in seiner Einzelnerscheinung.

Die Kugelgestalt erscheint bei aller Mannigfaltigkeit und bei der scheinbar unvereinigbarsten Verschiedenheit der irdischen und Naturformen als die Urgestalt, die Einheit aller irdischen und Naturgestalten und Formen; daher ist auch schon die räumliche und körperliche Kugel keiner der andern Naturgestalten gleich und trägt sie doch alle dem Wesen, der Bedingung und dem Gesetz nach in sich. Sie ist das Gestaltlose, Gestaltetste. Kein Punkt, keine Linie, keine Ebene, keine Seite tritt an ihr hervor, und doch ist sie allpunktig bis allseitig, trägt alle Punkte, Linien u. s. w. aller irdischen Gestalten und Formen nicht allein der Bedingung, sondern sogar der Wirklichkeit nach in sich. Darum haben alle und jede Gestaltung der nur

wirkenden, lebenden und lebendigen Naturgegenstände in dem der Kugelgestalt zum Grunde liegenden Gesetze, in dem Gesetze des Kugeligen ihren ersten Grund, haben — von der Betrachtung des Wesens der Kraft ausgehend und als Kraft und Krafterzeugnis betrachtet, in dem, in dem Wesen der Kraft als solcher nothwendig liegenden Streben: — das kugelige Wesen der Kraft, das Wesen der Kugel auf jede nur mögliche eigenthümliche Weise in allen und möglichen eigenthümlichen Formen und Gestalten, Vervielfältigungen und Verknüpfungen an und durch Stoff darzustellen — ihren Grund. Denn in dem und mit dem selbstthätig, allseitig gleichthätigen (kugeligen) Wirken der Kraft ist zugleich als Natur-, als irdische Erscheinung und so gebunden an Stoff, ein bis ins Kleinste hin innerliches, wogendes und wallendes, wägendes und messendes Streben: Größe, verschiedene Größe der Wirkung der Kraft, verschiedene Spannung der Kraft nach verschiedenen Seiten und Richtungen hin, innerhalb der verschiedenen Seiten und Richtungen gegeben. Dieses mit der Kraft und sonach auch mit dem Stoffe ganz gleichzeitige und in dem Wesen derselben als Erscheinung nothwendig liegende verschiedene Größen- und Stärkenverhältnis der Wirkung der Kraft nach verschiedenen Seiten, dies bestimmte vorwaltende Wirken der Kraft nach bestimmten Richtungen hin, dies bestimmte eigenthümliche Verhältnis in den verschiedenen Richtungen der Kraft unter sich und zueinander, diese verschiedene Spannung der Kraft nach verschiedenen Richtungen hin und die dadurch nothwendig und zugleich bedingte, verschiedenartige, gleichmäßige Trennung des Stoffes, muss nun auch als Grundeigenschaft der Gesammtmasse des Stoffes in ganz gleichem Maße jedem und dem kleinsten Punkte derselben inwohnen. Dieses eigenthümliche Verhältnis und innere Gesetz der wirkenden Kraft ist in jedem besondern Falle zunächst der wesentliche Grund der bestimmten Form und Gestalt. In diesem verschiedenartigen Richtungs- und Größenverhältnis der Wirkung der Kräfte, in dieser verschiedenartigen Spannung und somit leichten Trennbarkeit des Stoffes, in diesen Spannungsebenen und Spannungsrichtungen liegt das Grundgesetz aller Formen und Gestalten. In der klaren Anschauung desselben liegt die Möglichkeit, sie ihrem Wesen, Verhältnisse und Zusammenhange nach zu erkennen.

Da nun aber jedes Ding sich nur dann vollendet kund thut, wenn es sein Wesen in Einheit, Einzelnheit und Mannigfaltigkeit, und so in und auf die nothwendig dreigeeinte Weise darstellt, so thut sich eben auch das Wesen der Kraft nur in einer solchen drei-

geeinten Darstellung seines Wesens durch und in Gestaltung vollkommen und vollendet kund, worin die beiden andern Streben der Natur: an dem und durch das Allgemeine das Besondere und an dem und durch das Besondere das Allgemeine darzustellen, und — Innerliches äußerlich, Äußerliches innerlich zu machen, und für beides die Einheit, beides in Einheit darzustellen, zugleich mitbedingt sind, und als nothwendige Fortentwickelung daraus hervorgehen. In dieser dreigeeinten Darstellung des Wesens der Kraft in Einigung mit jenem allgemeinen Naturstreben, durch Stoff an und in Gestaltung hat jede einzelne Naturgestalt und so Mannigfaltigkeit derselben ihren Grund.

b) Die krystallinischen Körper.

Weiter wirkt aber eine und dieselbe Kraft in einem und ebendemselben Stoffe entweder vereinzelnd in vielen Einzelnerscheinungen, oder sie wirkt gemeinsam ungetheilt, oder sie wirkt innerhalb ihres Gestaltungsgesetzes wieder entweder vorwaltend nach dem einen oder dem andern darin liegenden Ausdehnungsverhältnisse der Höhe, Länge, Breite, und bedingt so verschiedene Erscheinungen des Festgestalteten, Krystallinischen, die Erscheinung des Faserigen, Strahligen, Körnigen, Blätterigen, so wie die blättchen- und nadelförmigen u. s. w. Bildungen der Gestalten; jenes hat darin seinen Grund, dass so viele einzelne Punkte und Theile des Stoffes als nur möglich innerhalb einer verhältnismäßig großen Masse ihre Gestaltungsgesetze darzustellen streben, sich aber gegenseitig durch ihre Masse selbst an der Ausbildung und Vollbildung ihrer Festgestalten hindern; das zweite hat darin seinen Grund, dass sich das Gestaltungsgesetz wieder vorwaltend und überwiegend in einem oder mehreren allgemeinen Ausdehnungsverhältnissen darzustellen strebt. Die reine und vollendete Festgestalt, auch die Größenverhältnisse ihrer innern Kraftrichtung äußerlich an der Gestalt darstellend, entsteht, wenn die einzelnen, wenn alle die einzelnen Theile des Stoffes und alle einzelnen Punkte der wirkenden erschienenen oder erst erscheinenden Kraft sich dem höheren Gesetz einer, den einzelnen zwar beengenden, fesselnden, aber das größere, vollendet ausgebildete Erzeugnis gebenden, gemeinsamen Forderung und Gesammtdarstellung des Gestaltungsgesetzes unterwerfen.

Das Festgestaltete, Krystallinische, ist die erste Erscheinung der irdischen Gestaltung.

Durch das mit dem Wesen der Kraft zugleich gegebene Hervor- und Zurückstreben und durch das Zugleich von beiden ist so ein Streben nach Übergewicht irgend nach Seiten der Kraftrichtung und so gegenseitiges Hemmen, Spannen und Fesseln derselben bis ins Kleinste hin bedingt, somit auch die schärfsten Spannungsverhältnisse des Stoffes in allen Seiten und Richtungen und dadurch größere oder geringere Trennbarkeit in diesen Spannungslinien und Spannungsebenen. Darum müssen die ersten Festgestalten nothwendig geradlinig begrenzt sein, ja es muss sich in dem ersten Erscheinen des Festgestaltigen noch das Widerstreben zur gemeinsamen Unterordnung unter das bestimmte Gesetz einer bestimmten Festgestalt, zur vollendeten Darstellung desselben zeigen; auch werden so Festgestalten mit ungleich wirkenden Kraftrichtungen früher erscheinen, als mit gleichen und so wird die äußere Erscheinung der Kraft nicht eine allseitig gleichseitige Festgestalt sein, welche in dem Wesen der Kraft läge, sondern an das Feste geknüpft, vielmehr Gestalten nicht mit jener in dem Wesen der Kraft liegenden allseitigen Gleichthätigkeit. Die Entwickelung des Wesens der Kraft wird auch in der Erscheinung der Festgestaltung von dem Ungleichseitigen zum einfachst Gleichseitigen aufsteigen, sowie das Wesen der Kraft in sich zur Darstellung ihrer selbst außer sich von der Einheit und Allseitigkeit zur Einzelnheit und Einseitigkeit herabsteigt. Schauen wir, suchen wir nun das letztere, dies in dem Wesen der Kraft liegende Herabsteigen von der Einheit zur Einzelnheit zu erkennen und darzustellen, so werden wir die Natur auf dieser Stufe sowohl ihrem innern Streben, als ihrem äußern Erscheinen nach und in alle ihrer Einzelnheit und Einseitigkeit, aber auch in ihrer Einheit und Allseitigkeit schauen.

In dem ganzen Naturgang der Entwickelung der Festgestalt, wie er aus den Naturgegenständen selbst hervorgeht, ist eine höchst merkwürdige Übereinstimmung mit der Entwickelung des menschlichen Geistes und menschlichen Gemüthes: auch der Mensch zeigt in der äußern Erscheinung, wie die Festgestalt, beim lebendigen in sich Tragen der Einheit zuerst mehr Einseitigkeit und Einzelnheit, Unvollständigkeit, und erst später erringt er Gleichseitigkeit, Übereinstimmung, Vollkommenheit, steigt zu dieser herauf. Diese Erscheinung des Gleichlaufenden in dem Entwickelungsgange der Natur und des Menschen ist sowie jede Erscheinung dieser Art für Selbsterkenntnis, für Selbst- und Anderer-Erziehung höchst wichtig; denn von ihm aus verbreitet sich auch Licht und Klarheit über die Menschenentwickelung

und Menschenerziehung, und gibt darin Sicherheit und Festigkeit des Handelns in den einzelnen Forderungen derselben. Auch die Welt der Festgestalten ist wie die Gemüths- und Geisteswelt eine herrliche, lehrreiche Welt; was hier das innere Auge im Innern sieht, schaut dort das innere Auge im Äußeren.

Alle Kraft, die sich in höchster Allgemeinheit an und durch Gestaltung und Äußerung kund thut, wirkt von einer Mitte aus zugleich hervor- und zurückstrebend, und so sich in sich und durch sich als Kraft selbst Grenze setzend, allseitig, gleichseitig oder strahlend, linear und dadurch nothwendig kugelig. Die nothwendige Erscheinung der in allseitiger, gleichseitiger Gestaltung äußerlich ungehemmt sich kundthuenden Kraft aber ist: dass immer die Kraft nach zwei Seiten hin in gleicher Richtung wirkend hervortritt, und dass innerhalb der Gesammtheit aller Kraftrichtungen immer *je drei* solcher, von der Mitte aus doppelseitiger Richtungen nach jeder Seite und Richtung hin unter- und zueinander in ganz gleicher Zu- und Abneigung und so auf- und untereinander rechtwinklig stehen, so zueinander stehen, dass Selbständigkeit und Abhängigkeit voneinander unter sich im höchsten Gleichgewicht sind. Doch wegen des in der Kraft selbst liegenden Messenden werden innerhalb der Summe aller je drei rechtwinkligen Doppelrichtungen, *ausschließend drei* als überwiegend und vorherrschend und ganz unabhängig von allen andern hervortreten. Und auch die geistigste Betrachtung der Kraft muss diesen Act der Ausscheidung und Hervorhebung thun, weil er in dem Wesen der Kraft und dem Gesetze der menschlichen Geistesthätigkeit gleich bedingt ist.

aa) Der Würfel.

Die Wirkung des Vorherrschens dieser dreimal zwei unter sich gleichgeltenden (rechtwinkligen), alle übrigen Richtungen ganz gleichmäßig unterordnenden und bestimmenden Richtungen kann nur eine geradlinig und geradflächig begrenzte Festgestalt, kann nur eine solche Festgestalt sein, welche in allen ihren Erscheinungen und Theilen und Äußerungen das innere Wesen und Wirken der Kraft dem großen Naturgesetze und eigentlichen Berufe und Bestimmung, dem eigentlichen Zwecke der Natur gemäß äußerlich ja wieder auf vielfach eigenthümliche Weise kund thut: es kann nur ein *Würfel*, äußerlich-innerlich bezeichnet, ein reiner Sechsflächner sein. Jede Ecke zeigt das im Innern ruhende Gleichgeltende, Rechtwinklige der drei Doppelrichtungen, und so äußerlich den Mittelpunkt des Ganzen und dies

verachtfacht; alle vier Ecken gemeinsam zeigen dies Gesetz vervierfacht; ebenso zeigen die dreimal vier Kanten jede der im Innern ruhenden Doppelrichtungen vervierfacht; die sechs Flächen zeigen in ihrer Mitte unsichtbarsichtbar die sechs Enden der drei Doppelrichtungen, und so auf gleiche Weise dadurch bedingt und bestimmt den unsichtbaren Mittelpunkt der ganzen Festgestalt, u. s. w., u. s. w.

In dieser Festgestalt nun, in dem Würfel, erscheint aber das Streben der Kraft nach kugeliger Darstellung in höchster Spannung: statt Allseitigkeit erscheint Einzelseitigkeit, statt Allpunktigkeit oder Alleckigkeit erscheint Einzeleckigkeit, statt Alllinigkeit, Allkantigkeit erscheint Einzelkantigkeit, und diese wenigen Punkte, Linien, Flächen halten alle übrigen unter sich untergeordnet und von sich abhängig. Es tritt aber dadurch das schon an sich aus dem Wesen der Kraft klar einzusehende und daraus nothwendig abzuleitende Streben derselben klar und äußerlich anschaulich entgegen, sich nicht allein als Körperraum, sondern in jeder der möglichsten, eigenthümlichsten Gestalt, also auch als Punkt und in Punkten, als Linie und in Linien, als Fläche und in Flächen darzustellen; somit ist aber auch und dadurch nothwendig zugleich das Streben der Kraft gegeben, aus dem Punkte die Linie und Fläche zu entwickeln, den Punkt als Linie und Fläche darzustellen, die Linie als Punkt und Fläche darzustellen, die Linie gleichsam zum Punkte zusammenzuziehen und zur Fläche zu entfalten, und so die Ebene, Fläche zur Linie und zum Punkte zusammenzuziehen, oder als solche darzustellen. Dieses Geschäft, diese Thätigkeit und dieses Wirken der Kraft tritt von nun an in jedem, auch dem kleinsten Schritte der Betrachtung der Festgestalt entgegen, so dass die Wirksamkeit der Kraft innerhalb des Kreises der Bildung der Festgestalten selbst nur darin zu bestehen scheint, und alle Festgestalten, wie sie nur auch immer sein mögen, diesem ausschließenden Streben ihr Dasein nur einzig zu verdanken zu haben scheinen. Aber so soll, so muss es auch sein, es ist dies das erste allgemeine Hervortreten der großen Naturgesetze und Naturstreben, jedes Ding als Einheit, Einzelnheit und Mannigfaltigkeit darzustellen — das Besonderste zu verallgemeinern, und das Allgemeinste im besondersten darzustellen — und endlich: Innerliches äußerlich, Äußerliches innerlich zu machen und beides in Einklang und in Einigung darzustellen. Vergessen wir nun dabei nie, haben wir vielmehr dabei immer fest vor Augen, dass diesen großen Gesetzen auch ganz der Mensch unterworfen ist, und dass fast alle seine Lebenserscheinungen, ja auch seine Schicksale u. s. w. darin ihren Grund

haben, so werden wir durch diese Betrachtungen zugleich die Natur und den Menschen erkennen und den Menschen zugleich der Natur und seinem Wesen getreu und gemäß entwickeln und erziehen lernen.

bb) Der Achtflächner.

Gehen wir nun ruhig Schritt vor Schritt von der Betrachtung des Würfels zur Betrachtung und Ableitung aller übrigen Festgestalten über: die Punkte, Ecken des Würfels werden streben, sich als Flächen auszubilden und darzustellen, die Flächen sich als Punkte darzustellen, besonders werden die durch das Herrschendsein der drei gleichgeltenden Doppelrichtungen zugleich geforderten und bedingten sechs unsichtbar im Würfel und unsichtbarsichtbar in jeder dessen Seiten ruhenden, sechs Doppel-Mittelrichtungen äußerlich sichtbar und so als Kanten hervorzutreten streben u. s. w. Das Erzeugnis davon ist bei dem gleichen würfeligen Grundgesetz eine Festgestalt, welche soviel Flächen oder Seiten hat, als der Würfel Punkte oder Ecken; welche soviel Punkte oder Ecken hat, als der Würfel Seiten, und ebensoviel Kanten, als der Würfel, aber in den Mittelrichtungen derselben; das Erzeugnis ist ein reiner Achtflächner. In dieser Festgestalt erscheint nun wieder mehreres äußerlich entweder rein sichtbar oder unsichtbar sichtbar, was in dem Innern derselben unsichtbar ruht, doch die bei dem Würfel angegebenen Andeutungen müssen, es durch eigene Anschauung zu finden, genügen.

cc) Der Vierflächner.

Jede der dreimal zwei gleichgeltenden Grundrichtungen der Kraft treten in dem Würfel als dreimal zwei Seiten oder Flächen, in dem Achtflächner als dreimal zwei Ecken oder Punkte äußerlich hervor; es wird nun nothwendig noch eine Festgestalt geben müssen, in der sie als dreimal zwei Kanten oder Linien erscheinen; in dem Würfel erschienen die sechs Enden der drei unter sich gleichgeltenden Doppelrichtungen der Kraft als sechs Seiten oder Flächen, in dem Achtflächner erschienen sie als Ecken oder Punkte; es mufs nun nothwendig noch eine Festgestalt geben, in welcher sie als Kanten oder Linien erscheinen müssen, und dies ist der reine Vierflächner; sein Wesen ist durch seine Zusammenstellung und Vergleichung mit dem Würfel und Achtflächner schon hinlänglich bestimmt, und das Innere, welches er durch sein Äußeres

ausspricht, ist nach Anleitung der Betrachtung des Würfels leicht aufzufinden.

So sind aus der Betrachtung und Anschauung des nothwendigen Wirkens und der Erzeugnisse der kugelig wirkenden, durch Gestaltung des Stoffes sich kundthuenden Kraft drei geradlinig und geradflächig begrenzte Körper hervorgegangen, wovon der Würfel der erste und gleichsam der mittlere, der Vier- und Achtflächner die zweiten und gleichsam in einer Beziehung die Seiten- oder Nebenkörper sind.

dd) Zusammenstellung.

Überschauen wir nun Würfel, Achtflächner und Vierflächner in ihrer natürlichen, aus der Ableitung nothwendig hervorgehenden Stellung; so zeigt sich wieder in völliger Übereinstimmung mit dem bisherigen Gange der Betrachtung und als nothwendige Folge der wiederkehrend ausgesprochenen Naturgesetze:

Der Würfel ruht auf einer Fläche, der Achtflächner auf einem Punkte, und der Vierflächner auf einer Linie; und bei jeder der drei Festgestalten fällt die Achse der Ausbildung derselben nothwendig in eine der drei unter sich gleichgeltenden Grundrichtungen, und ganz mit ihr in Eins zusammen.

Diese drei Festgestalten nun als völlig in sich abgeschlossene, selbständige Körper, und jeden den Ruhe- und Stützpunkt in sich und durch sich suchend betrachtet, sich als Körper sich selbst überlassen zeigen: den Würfel immer gleichmäßig, dauernd ruhend auf einer seiner Flächen, ihm nun Grundfläche, und die Achse bleibend mit einer seiner Grundrichtungen in Eins zusammenfallend; der Acht- und der Vierflächner dagegen werden fallen, dadurch wird bei jedem eine seiner Seiten ihm zur Grundfläche werden und, zugleich damit zeigen beide Festgestalten eine neue und ihnen zunächst ganz eigene Eigenschaft, die Achse, Scheitel- oder Mittellinie der Festgestalt fällt nicht in eine der drei Grundrichtungen derselben, sondern völlig gleichgeltend zwischen alle drei hindurch.

Da nun das Wesen des Acht- und des Vierflächners ganz in dem Wesen des Würfels ruht und mit demselben eins ist, und die Gestalt des Acht- und des Vierflächners aus der Gestalt des Würfels hervorgeht; so muss nothwendig auch die Eigenschaft, dass die Achse oder Scheitellinie gleichgeltend zwischen die drei unter sich gleichgeltenden Grundrichtungen fallen könne, schon in dem Würfel liegen, und sie tritt auch durch die Wirksamkeit des in der Natur herrschenden

Gesetzes des Gleichgewichtes sogleich hervor; denn das Fallen des Acht- und Vierflächners, dass die Achse oder Scheitellinie gleichgeltend zwischen die drei Grundrichtungen zu liegen kommt, wird bei dem Würfel ein solches Steigen desselben bedingen und nothwendig fordern. Der Würfel erscheinet nun auf einer seiner Ecken ruhend; so dass die Scheitellinie oder die Achse nun von dieser Ecke durch den Mittelpunkt nach der derselben gegenüberstehenden Ecke läuft, und so nun ebenfalls nicht mehr in eine der drei Grundrichtungen, sondern ebenfalls ganz gleichgeltend zwischen sie fällt, und sowie der Würfel durch das Verändern seiner Achse in sich ein ganz anderes geworden, so stellt er auch äußerlich dadurch eine ganz neue Erscheinung, eine ganz neue Gestalt dar: zwei und zwei Seiten, zwei und zwei oder vier und vier Kanten und Punkte erschienen immer als zusammengehörig, alles schritt in den geraden Zahlen der zwei oder vier fort; alles erscheint nun in drei und drei zusammengehörig: drei und drei Seiten, drei und drei Kanten, drei und drei Ecken.

ee) Zwischenglieder.

Statt der Zwei erscheint nun die Drei, und eine ganz neue Reihe von Festgestalten erscheint dadurch in der Natur zugleich mitgegeben und mitbestimmt, deren Betrachtung und Entwickelung aber erst die Betrachtung und Entwickelung der Festgestalten mit drei unter sich ganz gleichgeltenden Grundrichtungen noch vorausgehen muss.

Durch das Streben der Kraft, an sich und an den Festgestalten sich aussprechend: die Ecken zu Kanten oder Seiten auszubilden; durch das Streben, Kanten in Ecken zusammenzuziehen und zu Seiten auszubilden; durch das Streben, Seiten als Kanten und Ecken darzustellen, durch das Streben, innerlich verborgene und unsichtbare, und äußerlich unsichtbarsichtbare Richtungen, Punkte, Linien und Ebenen äußerlich sichtbar zu machen und darzustellen, durch das Streben der Festgestalten, auf diese Weise das innere, allseitig gleichthätige, gleichseitige kugelige Wesen der Kraft äußerlich darzustellen, und so das Streben dieser Festgestalten an und durch sich, und sich so selbst zur Kugelgestalt wieder auszubilden; dadurch und so sind von dem Würfel, dem Acht- und dem Vierflächner aus drei Reihen von Festgestalten bestimmt gegeben, die in verschiedenen Richtungen netzartig miteinander verbunden sind, die aber durch eine kleine Zahl von Hauptgliedern und eine noch übersehbare Menge von Zwischengliedern bald kugelähnliche Gestalten wieder aus sich darstellen und darin übergehen.

Bei der Bildung aller der in dem Bisherigen angedeuteten Festgestalten waren immer die drei unter sich gleichgeltenden Grundrichtungen auch als alle drei unter sich gleich wirksam und bestimmend.

Durch das in und mit dem Wesen der Kraft zugleich gegebene Hervor- und Zurücktreten und die dadurch nothwendig nach in sich selbst ruhendem Gesetz bestimmten Spannungsverhältnisse der Kraft und so des mit ihr zugleich gegebenen Stoffes, ist zugleich in der weitern Fortbildung der Festgestalten das Eintreten einer Verschiedenheit der drei unter sich ganz gleichen, gleichgeltenden Grundrichtungen nothwendig bedingt. Diese so nothwendig gegebenen Ungleichheits- oder Verschiedenheitsverhältnisse der drei Grundrichtungen müssen sein: entweder die eine dritte, mit der Achse der Festgestalt in Eins zusammen fallende Grundrichtung ist ungleich den beiden andern auf ihr gleichgeltend stehenden gleichen Richtungen, und entweder größer, oder kleiner, als die beiden andern. In der Reihe der aus dem ersten Verhältnisse hervorgehenden Festgestalten werden vierseitige Säulen und gestreckte Achtflächner, und in der Reihe der aus dem zweiten Verhältnisse hervorgehenden Festgestalten werden vierseitige Tafeln und gedrückte Achtflächner die Hauptfestgestalten ausmachen. (Da hier nur von den nothwendigen innern Grundverhältnissen der Kraft und deren Wirkung die Rede ist; so liegen dadurch nothwendig alle von äußern Ausdehnungsverhältnissen des Stoffes abhängige Ausdehnungsverschiedenheiten der Festgestalten außer der Betrachtung und Berücksichtigung.) Die Ausbildung der eben bestimmten beiden Reihen der Festgestalten schreitet immer von vier zu vier und in dadurch bestimmten Zahlenverhältnissen fort: Viergliedrige Festgestalten.

Sowie in dem vorigen nur eine der drei gleichgeltenden Richtungen immer ungleich ist gegen die beiden übrigen unter sich gleichen, so können und werden aber auch alle drei gleichgeltenden Richtungen unter sich ungleich sein. Die davon in ihrem Erscheinen und in ihrer Ausbildung abhängigen Festgestalten werden zu ihren Hauptgestalten länglich vierseitige Tafel- und Achtflächner mit drei verschiedenen Durchschnittsebenen haben. Die Ausbildung der beiden Reihen schreitet hier in zwei und zwei und zwei und in den dadurch bedingten Zahlenverhältnissen fort: Zwei und zweigliedrige Festgestalten.

Die Ausbildung schreitet nun aber in gleichnamigen Gliedern gleichseitig, gleichgesetzig oder ungleichseitig fort; ersteres bedingt die oben bestimmten Reihen, letzteres Reihen von Festgestalten, die sich

unter den Namen zwei und eingliedrig und ein und eingliedrig bestimmen lassen.

Die weitere Ausbildung auch dieser Festgestalten geht nach dem in dem Wesen der Kraft liegenden Gesetze und Streben: der Entwicklung der Ecken zu Kanten und Flächen und umgekehrt, und so in dem Bestreben, kugelähnliche, körperlich rundliche Gestalten die innen liegenden Richtungen u. s. w. äußerlich darzustellen, fort. Alle aus diesen Verhältnissen der drei unter sich gleichgeltenden Grundrichtungen hervorgehenden Festgestalten sind wegen der ganz eigenthümlichen Grundbestimmungen auch in ihrem Erscheinen und in ihrer Ausbildung höchst eigenthümlich.

So sind nun die Grundbedingungen zur Erkenntnis, Anschauung und Ableitung aller Festgestalten mit drei unter sich gleichen Grundrichtungen sowohl ihrer Einzelnerscheinung, als ihren gegenseitigen, netzartigen, verwandtschaftlichen Verhältnissen nach gegeben. Diejenigen Festgestalten, deren Bildungsachse gleichgeltend zwischen die drei Grundrichtungen fällt und deren Grundgestalt der schon erkannte, aber nun auf einer seiner Ecken ruhend erscheinende Würfel ist, fordern nun ihre weitere Betrachtung.

ff) Der Rautensechsflächner.

Außer der schon — gleich beim ersten Erscheinen des Würfels in derjenigen Lage, dass die Bildungsachse desselben nun von einer Ecke durch den Mittelpunkt in die andere Ecke fällt und so die erstere Ecke in dem Scheitelpunkte und die andere Ecke in dem Fußpunkte der Gestalt liegt — erkannten und durch das Zusammengehören der Glieder zu drei und drei bedingten Eigenthümlichkeiten, treten bei weiterer Betrachtung noch folgende eigenthümliche Ausbildungsgesetze und davon abhängige eigenthümliche Eigenschaften entgegen.

Zuerst tritt gleich äußerlich, bei der nur äußerlichen Betrachtung des Würfels in dieser Lage, das ganz Eigenthümliche entgegen, dass die sechs ihn begrenzenden Flächen nun nicht mehr als sechs reine Gevierte, also mit ganz gleichen Querlinien, sondern als zwar ebenmäßige, aber als Vierecke mit Querlinien verschiedener Länge, also als Rauten erscheinen, und was hier anfangs nur äußerlich erscheint, tritt aber gleich bei dem nächsten Schritt der Ausbildung und Fortentwickelung dieser Festgestaltenreihen äußerlich aus innern Bedingungen hervorgehend ein; darum sind alle gleichsechsflächig begrenzten Gestalten dieser Gestaltungsreihe immer durch

sechs gleiche Rauten begrenzt; die Grundgestalt dieser Bildungsreihe ist daher der Rautensechsflächner, und die in dem Rautensechsflächner liegenden Grundbestimmungen und Grundgesetze sind die Grundbedingungen und Grundgesetze aller nun folgenden Ausbildungen.

Groß, sehr, fast unabsehbar groß ist die Menge der sich vom Rautensechsflächner aus entwickelnden Festgestalten; doch theilen sie sich gleich von ihrer Grundgestalt aus in mehrere Reihen, deren jede wieder eine in der Grundgestalt bedingte Hauptgestalt an ihrer Spitze hat. Die drei Fuß- und drei Scheitelkanten bilden sich, nach dem schon genannten wirkenden Gesetze unsichtbar im Innern oder unsichtbarsichtbar im Äußern ruhender Richtungen zu Flächen aus, bis sie sich gegenseitig in ihrer Ausbildung Grenze setzen, das Erzeugnis ist eine, durch zweimal sechs in dem Fuß- und Scheitelpunkte der Gestalt sich einende Flächen begrenzte Festgestalt mit in sich völlig gleichen Scheitel- und Fußkanten, ist der doppelspitze, gleichkantige Zwölfflächner. Die Seitenkanten bilden aus sich nach innen ruhenden Bestimmungen abneigende Doppelflächen, das Erzeugnis davon ist eine, ebenfalls durch zweimal sechs in dem Fuß- und Scheitelpunkte der Gestalt sich einende Flächen begrenzte Festgestalt, aber nicht mit unter sich, sondern nur mit doppelt abwechselnd gleichen Scheitel- und Fußkanten, ist der doppelspitze, drei und dreikantige Zwölfflächner. Von dem Rautensechsflächner aus oder von den bestimmten beiden doppelspitzen Zwölfflächnern aus sind durch Ausbildung der Seitenecken oder der Seitenkanten in Flächen nach der Richtung der Achse und durch Ausbildung der Endecken in eben solche Flächen zwei neue Festgestalten bestimmt, es sind zwei Sechsflächner mit geraden Endflächen, die sich aber ihrem innern Wesen und darum auch der Entstehung nach dadurch unterscheiden, dass die eine Säule den Seitenkanten und die andere den Seitenecken des Grundkörpers angehört, und darum auch als sechsseitige geradendflächige Kantensäule, und als sechsseitige geradendflächige Eckensäule unterschieden werden. Diesem hier angedeuteten innern Zusammenhange nach stehen die Grund- und Hauptgestalten so zueinander:

Rautensechsflächner

doppelspitzer gleichkantiger Zwölfflächner — sechsseitige geradendflächige Eckensäule

doppelspitzer drei und dreikantiger Zwölfflächner — sechsseitige geradendflächige Kantensäule

gg) Zusammengesetzte Gestalten.

Nach den wiederkehrend ausgesprochenen, angewandten Naturgesetzen, nach den Gesetzen der sich darstellenden Kraft: Punkte als Flächen und Kanten und umgekehrt auszubilden; nach diesen und andern nothwendigen Bedingungen entwickeln sich aus den vorstehend aus dem Wesen der Kraft abgeleiteten Grund- und Hauptfestgestalten in fortschreitender strenger Gesetzmäßigkeit alle dadurch schon in sich gegebene und bestimmte drei- und dreigliedrige Festgestalten, mit allen ihren dazwischen liegenden Übergangs- und Verknüpfungsgestalten fort bis zu immer mehr und mehr kugelförmigen Festgestalten. Und so ist mit den durch diese Bestimmungen zwar ganz nothwendig gegebenen, aber in ihren Verknüpfungen zahllosen Mengen drei- und dreigliedriger Festgestalten, in Verbindung mit den schon in den drei unter sich gleichgeltenden Grundrichtungen bedingter Festgestalten, alle und jede Einzelfestgestalt schon gegeben und bedingt, und so ist das Reich derselben ganz abgeschlossen; doch können und werden sich den allgemeinen Wirkungen der Kraft und anderen besondern eigenthümlichen Bedingungen nach weiter alle die durch die bisher erkannten Gesetze gegebenen, verschiedenen Einzelgestalten noch in verschiedenen Ausdehnungsverhältnissen, also mit überwiegender Länge, Breite oder Dicke, jedoch immer einfach ausbilden. Denn die bisher aus dem Wesen der Kraft hervorgegangenen Festgestalten sind immer nur einzeln und einfach, doch durch das zwar mit dem Wesen der Kraft zugleich gegebene, aber eben dadurch immer höhere Entwickelung derselben bedingende Streben: geradlinig begrenzte Festgestalten aus sich darzustellen, ist die Gesammtheit der ursprünglich nur allseitig, gleichthätig, gleichseitig zu wirken strebenden Kraft, in sich in solche Spannung, und ganz besonders innere und äußere Entgegensetzung gekommen, dass es sogar in der äußern Erscheinung nun als erstes Streben der Kraft entgegentritt, diese Spannung, diese Entgegensetzung nun auf jede mögliche Weise aufzuheben und auszugleichen.

Die erste und einfachste äußere Erscheinung dieses Strebens innerhalb der Grenze der Darstellung der Festgestalten ist: Gestalten in rein entgegengesetzter Lage und Richtung aus sich zu gestalten und darzustellen; das Erzeugnis davon werden Gestalten sein, die zwei, drei, vier und auch mehr Einzelfestgestalten in entgegengesetzten und so ausgleichenden Richtungen und Lagen in einer äußerlich einzigen Gesammtgestalt vereinigen, und in dem letzteren Falle des nicht zu entwirrenden Einigungsgesetzes als gesetzlose Zusammenhäufungen erscheinen.

Mit diesen letzteren Bildungen entsteht eine ganz neue Reihe zusammengesetzter und zusammengehäufter Gestalten, die als die Gestalten höherer Bildungsstufen nachahmende Gestalten erscheinen; als traubig, knospig, kugelig. Durch diese letztgenannten Zusammenhäufungen besonders scheint jede Einzelfestgestalt wieder eine der in der Kraft ursprünglich wirkenden, allseitigen Richtungen äußerlich und so sie gemeinsam das darzustellen, was dem Einzelnen unmöglich wurde: — die ursprüngliche Kugelgestalt. So erscheint auch auf und in dieser Stufe der Bildungen der Festgestalten das Leben wie in einem Bilde und bei aller starren Geschiedenheit ein innerer lebendiger Zusammenhang und besonders Gleich- und Eingesetzigkeit, wie sie auf jeder folgenden Stufe der Naturentwickelung immer klarer entgegentritt.

hh) Rückblick.

Alle diese Formen und Gestalten nun, welche als äußere Erscheinung vorwaltend nur der Stoffwelt, der Welt mit nur wirkender Kraft, angehören, deren äußere Eins und gleichsam äußerlich schaffende Einheit die Kugel ist, zeigen gemeinsam das höchst Eigenthümliche: dass ihre Glieder nur Mehrfache der Zwei, gerad- und davon abhängig gliedrig, und Mehrfache der Drei, drei- und dreigliedrig sind; dagegen die Wirksamkeit der Kraftrichtungen nach und in den Zahlengesetzen der Fünf und Sieben und als gleichberechtigt mit denen der Zwei (Vier) und der Drei (Sechs) und alle dadurch bedingte Gestalten, ganz ausschließt, indem die Fünf und Sieben entweder nur ungeordnet und nicht rein, oder nur zufällig und schwindend erscheint. — Weiter erscheinen alle Festgestalten in sich ganz gleichstoffig, ohne eine nothwendig bedingte und bedingende, bleibende Mitte, sondern immer nur mit einer beziehungsweisen und darum mit Aufhebung der Beziehung auch aufgehobenen Mitte, darum erhöht sich bei gleichem und gleichbleibendem Stoffe (Materie) die Wirkung der Kraft nur durch Vermehrung der Masse, des Stoffes; die wirkende Kraft erscheint darum auch als ein einfaches zwar gliedrig, aber nicht als eine ein Mehrfaches in sich schließende Einheit, nicht als gegliedert.

So die Entwickelung und Darstellung der Kraft auf der Stufe des Erzeugens der starren Festgestalten, so die Entwickelungsstufe der Kraft innerhalb der Grenze dieser Gestalten: Doch das Wesen der Kraft als selbstthätiges, allseitig gleichthätiges Wesen fordert

nothwendig außerdem, schon aus dem Wesen der Kraft Erkannten auch in der Erscheinung, in ihrer äußern Darstellung in Gestalt, nicht nur, was die starre Festgestalt gibt, eine beziehungsweise, wechselnde, mit Aufhebung der äußern Bedingung auch aufgehobene, sondern eine durch das Wesen und Wirken der Kraft nothwendig gegebene bestimmte Mitte, einen auch in der Gestalt wahrnehmbaren bleibenden Ausgangs- und Rückbeziehungspunkt aller Kraftäußerungen und Kraftthätigkeiten und nicht allein Einigungspunkt, sondern auch Träger und Bestimmungspunkt der Kraft. Einen solchen Einen und einenden Punkt zeigt aber das Reich der starren Festgestalten nicht, die starre Festgestalt kann ihn auch nicht besitzen, da Eines schlechthin das Andere ausschließt, so unerläßlich auch er in dem Wesen und in der zur Vollendung führenden Entwickelung und Ausbildung der Kraft bedingt ist. Aber auch der nach dem und durch das Gesetz der geradflächig begrenzten Festgestalten bedingte, der darum und dadurch bis ins Kleinste hin in sich gespannte, festgestaltige, gliedrige Stoff macht die Darstellung einer jenem Punkte entsprechenden Gestalt unmöglich; denn der überall in sich ganz gleichgliedrige Stoff schließt als solcher das Vorherrschen eines einzigen oder mehrerer Thätigkeits-beziehungs-, Kraftmittelpunkte schlechthin aus; darum bedingt aber auch ebenso schlechthin das Eintreten eines Einigungs- und Beziehungs-, eines Mittelpunktes der Kraft eine völlige Aufhebung des Gliedrigen und der Gliedrigkeit, des Festgestaltigen des Stoffes, der Festgestalt schlechthin.

Ferner bedingt und fordert die Kraft als solche in ihrer Entwickelung und Ausbildung, indem sie sonst zu selbständiger Kraft sich gar nicht erheben könnte — ein Mehrfaches, eine Mehrheit der Kraftäußerungen und Thätigkeiten unter der Bedingung der Einheit und heraus- und hervorgegangen aus der Einheit. Dem Wesen der Kraft und dem mit ihr gegebenen Streben nach vollständiger Entwickelung und Darstellung desselben kann es darum nicht genügen, in sich nur gliedrig, d. i. verschiedenseitig in Wirkung zu sein, ihr Grundstreben fordert Gegliedertheit in sich, fordert unter der Bedingung der Einheit, hervorgegangen aus und darum abhängig von der Einheit, eine Gemeinsamkeit von Kräften, deren jede selbstthätiges Wirken in sich trägt, doch nur für Gesammtdarstellung des durch die Einheit Bedingten. — Die so in sich gegliederte Kraft fordert und bedingt aber auch so in sich gegliederten Stoff. In sich gegliedert ist aber nothwendig der Stoff, der an jeder Stelle, die ihm die aus der Krafteinheit hervorgehende und darin bedingte Kraftthätigkeit

anweist, der Einzel- und der Gesammtforderung der Kraft zu entsprechen im Stande ist; gegliedert ist der Stoff, welcher sich der Forderung der gegliederten Kraft gleichwillig unterwirft, ob für Darstellung des Allgemeinen oder Besondern, des Innern oder Äußern, oder für welche Seite und Richtung der Kraft es immer sei. Gegliedertheit des Stoffes bedingt eine völlig freie und ungehemmte, allseitige Bestimmbarkeit desselben; allein in sich gespannter, festgestaltiger, gliedriger Stoff schließt dies aus; darum hebt in sich gegliederte Kraft das Gliedrige des Stoffes rein auf und steigert ihn zum Gegliederten. Nur durch Zurücksinken in völlig ungliedrigen, in überall sich selbst ganz gleichen, also der Erscheinung nach in sich ganz zusammenhangslosen Zustand, nur durch einen Zustand höchster Aufgelöst- und Zermalmtheit kann gliedriger Stoff zu einer höhern Bildungs- und Steigerungsstufe, zum gegliederten Stoff geschickt werden und übergehen. -- Auch hierin zeigt sich das Leben in seiner Erscheinung, zeigen sich die Forderungen und Bedingungen des höchsten, geistigsten Lebens wie in einem Bilde, darum auf und in dieser Entwickelungsstufe der Natur, die Kenntnis und Einsicht in das Wesen der Natur zur und für Selbst- und Andrer-Erziehung so hochwichtig.

c) Die Lebegestalten.

Mit dem Wesen der Kraft und als Eins mit demselben tritt aber auch zugleich das Hervor- und Zurückstreben derselben entgegen; denn eines ist ja mit und in dem andern und durch das andere schlechthin bedingt. Die Kraft nun aber als von einer Einheit, einer bestimmten wahrnehmbaren Einheit aus eine Mannigfaltigkeit aus sich entwickelnd, und diese auf jene zurück beziehend, bedingt dadurch nothwendig weiter ein *abwechselndes* Hervor- und Zurückstreben der Kraft, und hebt dadurch, wie es das Starre, Festgestaltige des Stoffes rein aufhebt und vernichtet, so auch damit das *Zugleich*, gleichsam das Ineinander des Heraus- und Zurückstrebens rein auf, bedingt dagegen, als von einer bestimmten, wahrnehmbaren Mitte ausgehend, und darauf zurück beziehend, ein augenblickliches sich Trennen und ein augenblickliches sich wieder Einen, und so äußerlich also ein augenblicklich verschiedenes und getrenntes Hervor- und Zurücktreten der Kraft, und als solches wahrnehmbar an und durch den Stoff: ein Wallen, Wogen, Schlagen der Kraft.

In der Festgestalt ist das Hervor- und Zurücktreten in jedem Augenblick eins, ist eine untheilbare Einheit, und darum erscheint

die Festgestalt starr; das Trennen dieses Zugleich, und das schwächste Vorherrschendwerden der einen oder der anderen Kraftwirkung hebt auch sogleich den starren Zustand des Festgestaltigen, und so das Festgestaltige selbst auf, und stellt es als erdig, flüssig oder luftig dar. Da aber das größere Frei- und Selbständigwerden, und doch das größte Zugleich des Heraus- und Zurückstrebens die größte Ausbildung der Kraft bedingt, so wird die Kraft auf derjenigen Stufe ihre höchste Selbständigkeit errungen haben, wo die Schläge des Heraus- und Zurücktretens am schnellsten wechseln. Dieses stetige Heraus- und Zurücktreten hat aber seinen Grund in einem stetigen, und zwar sich bewegend stetigen Ausgleichen, also einem laufenden Ebenen, daher auch diese Stufe der von einer Einheit, einem bestimmt wahrnehmbaren Punkte aus und dahin wogenden Kraft höchst bezeichnend leben (l—eben) genannt wird. Dieser Punkt als dieses selbständige, selbstthätige Leben in sich tragend, es gleichsam aus sich aushauchend, zu und für äußerlich getrennte Mannigfaltigkeit aushauchend heißt darum so bezeichnend Herz, Herzpunkt. Lebenspunkte bedingende Ausbildung, Herzpunkte bedingendes Leben ist die der nur wirkenden, in und für Festgestalten wirkenden Kraft nächste neue Stufe der Kraftentwickelung. In völliger Übereinstimmung mit dem Wesen der Kraft und dessen Forderung werden mehrere Punkte der Kraftthätigkeit in einer Masse Stoff sich zu Herzpunkten zu erheben streben, oder nur wenige, oder nur einer. Dieser Grund ist einer der nächsten Gründe zur Trennung der Lebegestalt. So strebt die Kraft selbst, sich immer mehr und mehr wieder vom Stoffe unabhängig und sich selbständig zu machen, so dass nun die größere oder geringere Wirkung der Kraft, der größere oder geringere Lebensausdruck nicht mehr von einer darum nothwendig kleineren oder größeren Masse des Stoffes abhängt; dies ist eine durchgreifende Erscheinung aller Gestalten und Gestaltung, in welcher sich Leben ausspricht; diesem Grundgesetze nach theilen sich nun auch alle Lebegestalten sogleich von ihrem ersten Erscheinen aus in zwei Reihen, in eine Reihe, wo das Leben, die Erscheinung des Lebens, dem Stoff untergeordnet ist, in eine zweite, wo der Stoff der Lebensthätigkeit unterworfen ist. Jene Reihe der Gestalten heißt mit Recht lebend, sowie diese, das Leben in selbstthätiger Bewegung in sich tragend, ebenso bezeichnend lebendig. So dass sich von dieser Seite der Betrachtung des Wesens der Kraftäußerung aus alle Naturgegenstände so ordnen:

Wirkende
(Festgestaltige)

Lebende Lebendige.

Da das Leben immer wiederkehrende Rückkehr der Thätigkeit in die Kraftmitte, den Herzpunkt, bedingt und fordert, ja darin besteht, und sich in und durch diese Rückkehr immer wieder neue Kraft des äußeren Bestehens schöpft, so werden nothwendig alle Lebegestalten sich von innen heraus vergrößern, wachsen, wahrhaft wachsen.

Dieser nothwendige und sowie hier und im Bisherigen angedeutete innere Zusammenhang des Wirkenden, Lebenden und Lebendigen geht auch noch von einer andern Seite der Betrachtung und dem allgemeinen Naturgesetze: — dass das Allgemeine von dem Besonderen gefordert wird, dass aus dem Besonderen das Allgemeine hervorgeht, dass das Besondere das Allgemeine fordert und bedingt — als unzweideutig hervor.

Da nun die früher erkannten und entwickelten Eigenschaften der Kraft nothwendig in dem Wesen der Kraft liegen und als nothwendige Folge aus demselben hervorgehen, so müssen sie nothwendig auch mit dem Fortbestehen des Wesens der Kraft auch ihr Fortbestehen haben, und sich so auch nothwendig in den folgenden Entwickelungs- und Ausbildungsstufen der Kraft, wenn auch in verschiedener Form, Verknüpfung und Steigerung und gesteigerter Gestalt, aber dem Wesen und der Sache nach mit Bestimmtheit aussprechen. Diese aus dem Wesen der Kraft nothwendig hervorgehende Forderung wird sich nun auch unerlässlich in jeder durch die fortsteigenden Entwickelungsstufen derselben bedingten Form und Gestalt aussprechen, wird der innere Bestimmungsgrund der Form und Gestalt sein. Darum werden die Gestalten der beiden erkannten, bestimmten, nächsten Entwickelungsstufen sogleich das Eigenthümliche zeigen, dass, sowie in den Festgestalten das Kreisförmige und Kreisende als nebensächlich und gleichsam zufällig erschien, es nun in den Lebegestalten als wesentlich erscheint, doch mit dem Unterschiede, dass in den lebenden Naturgestalten das Strahlende und das davon abhängige Flächige als überwiegend und vorherrschend, das Kreisende und Kugelige aber untergeordnet erscheint; bei den lebendigen Naturgestalten dagegen wird das Strahlende und das davon Abhängige in der Bildungs- und Gestaltungsform das Untergeordnete, und das Kreisende und Rundliche, Kugelförmige das Überwiegende sein.

Wie nun die gegliederte Kraft einen gegliederten Stoff nothwendig fordert und bedingt, so fordern und bedingen beide eine

gegliederte Gestalt, und werden darum die lebenden Lebegestalten, die pflanzlichen Gestalten, die Gewächse, wo das Leben noch dem Stoffe unterworfen ist, in ihren Bildungen mehr strahlend und dem Gesetze des Festgestaltigen sich annähernd sein, und dies gleichsam im gesteigerten, gegliederten Zustande und im Leben und mit Leben darstellen. Darum denn in so vielen Pflanzen noch der reine Ausdruck des Festgestaltigen, der Ausdruck und die Darstellung der Grundgesetze der Festgestalten, welches sich hier besonders durch die Zahlenverhältnisse kund thut. Zahl bezeichnet ursprünglich, wie noch manche veraltete Wortverbindung bezeugt, so viel als das Äußerste, das Ende. Deshalb erscheinen nun auch die Zahlenverhältnisse in der Pflanzenwelt so wichtig, weil sie gleichsam die Enden der Kraftrichtungen bezeichnen, welchen die Festgestalten und jedes künftige gesteigerte Erscheinen derselben ihre eigenthümlichen Formen und Gestalten verdanken. Wie die gleichgliedrigen Festgestalten und die Festgestalten der unter sich gleichgeltenden Richtungen, die geradgliedrigen, einen ganz eigenthümlichen und in gewisser Hinsicht sehr einfachen Charakter, Lebensausdruck haben, so haben ähnlichen Lebensausdruck die gleich- und gerad- (zwei und zwei) gliedrigen Pflanzen, und ganz besonders zeichnen sie sich, wie dies auch schon bei den Festgestalten der Fall war, im Gegensatz der drei und drei gegliederten Gewächse aus. Die zwei- und zweigegliederten Pflanzen sprechen dies Gesetz sowohl durch den abwechselnden Stand der Blätter, als durch die zwei- und zweiflächige Form der Stengel, u. s. w. klar und bestimmt aus. Mit dem Eigenthümlichen der jedesmaligen Zahlenverhältnisse sprechen sich auch immer stehende eigenthümliche Eigenschaften aus; so knüpfen sich fort und fort an jeden besondern Zahlenausdruck und an dessen besonderes, wieder ganz eigenthümliches Erscheinen auch wieder ganz besondere innere Eigenschaften an, so strömen z. B. die der Zwei und zwei angehörigen Pflanzen fast durchgehend sehr starke gewürzige Düfte aus u. s. w.

Keineswegs begnügen sich jedoch die Lebegestalten nur mit immer eigenthümlicherer Darstellung der ursprünglich gegebenen Richtungs- und der davon unmittelbar abhängigen Zahlenverhältnisse, welche die Festgestalten bedingen; sondern mit der zum Leben gesteigerten Kraftthätigkeit, welche in den aufgelösten äußerlichen Spannungsverhältnissen seinen Grund hat, treten auch höhere Thätigkeiten in den Gestaltungsverhältnissen ein; und so tritt mit dem Leben und den Lebegestalten, sowohl bei Pflanzen als Thieren, sogleich früh das Zahlenverhältnis der Fünf, welches bei den Fest-

gestalten nur höchst untergeordnet, fast nur zufällig und schwindend erscheint, hier als herrschend und eingreifend wirksam hervor.

Wie sich mit dem Eintreten des Zahlenverhältnisses der Fünf in allen Naturgegenständen, in welchen es hervortritt, eine ausgezeichnet eigenthümliche Wirksamkeit zeigt; so ist das Erscheinen der Fünf und die Bedingungen ihres Erscheinens merkwürdig sinnbildlich und bedeutungsvoll. Die Fünf tritt, soweit ihr Erscheinen im Pflanzenreiche verbreitet ist, selten rein, d. h. so auf, dass alle Einzelnheiten der Fünf dem Stande, der Form und überhaupt dem Werte nach unter sich ganz gleichgeltend sind; und ist ihr äußerstes Erscheinen ja rein, so ist es wieder so wechselnd, dass sie sich nur in einigen wenigen Erscheinungen wirklich rein gleich bleibt. Dies beweist deutlich ihre Entstehung, die nur in entfesselter Wirksamkeit der Kraft ihren Grund hat, in dem nun zum Leben erhobenen Streben der Kraft: jedes Verhältnis durch und aus sich darzustellen. Da die Darstellung der Fünf und der ihr verwandten Sieben, als selbständig bestimmend und fortentwickelnd, von der nur wirkenden Kraft rein ausgeschlossen ist, und da jede folgende Entwickelung und Erscheinung der Kraftthätigkeit nur in der frühern, in der wirkenden, nur in der Kraft als wirkend bedingt ist; so kann ihr Entstehen nur in einer Trennung, Spaltung, oder in einer Zusammenziehung durch die rein wirkende Kraft bedingter Richtungs- und daraus hervorgehender Zahlenverhältnisse seinen Grund haben. Und so ist es: die Fünf erscheint in der Pflanzenwelt entweder durch Trennung, Spaltung einer der Grundrichtungen des Vier-, oder Zwei- und zweigliedrigen, oder durch Zusammenziehung zweier Grundrichtungen des Drei- und dreigliedrigen. Fast alle Pflanzen, welche den Zahlenausdruck der Fünf an sich tragen, beweisen dies. Pflanzen also, welche in ihren Blumen fast keinen Wechsel der Fünf zeigen, sind darum als der reinen Fünf angehörig zu betrachten; Pflanzen, welche dem innern Gesetz der Zwei und zwei angehören, und in ihren Blumen die Fünf darstellen, werden die Fünf als zwei, zwei und eins zeigen, indem die Fünf aus der Trennung einer der gleichgeltenden Richtungen hervorgegangen ist; darum werden zwei und zwei Glieder immer zusammen gehören und eines allein stehen, so werden diese durch alle Formen und Verknüpfungen der Erscheinung hindurch der Fünf angehörige Blumenbildungen entwickeln; solche Gewächse erscheinen dann als Darstellungen des Gesetzes der Zwei und zwei, in die Zwei, zwei und eins übergehend u. s. w. Überhaupt sind alle die Erscheinungen der Fünf in Form und Verknüpfungen die mannigfachsten,

welche aus zwei und zwei unter ſich gleichgeltenden Grundrichtungen hervorgegangen ſind, wie alle Pflanzen mit abwechſelndem Stand der Blätter zeigen; das aufgehobene Gleichgewicht zwiſchen der Zwei und der Zwei kann nur ſchwierig wieder errungen werden.

Anders der Geſtalten- und beſonders Blumenausdruck der aus dem Geſetze der Drei und drei hervorgegangenen Gewächſe. Nicht durch eine Trennung, ſondern durch eine Zuſammenziehung, Einigung zweier Grundrichtungen zu einer iſt hier die Fünf entſtanden, und dieſe gleichſam aus der Einigung und Zuſammenziehung hervorgegangene Sicherheit und Ruhe ſpricht ſich auch in dem einfachen Blumenausdruck aus; ſtatt aller ein Beiſpiel: die Roſe u. ſ. w. — Die Fünf erſcheint darum in der Natur und auf der Stufe der Lebegeſtalten als die das Weſen der Zwei und der Drei einende Zahl; die Fünf erſcheint trennend und einend wie drei und zwei; darum iſt ſie auch, wie ſie mit der Steigerung der nur wirkenden Kraft zur lebenden und lebendigen auftritt, wahrhaft die Zahl des trennenden und einenden Lebens, iſt die Zahl der Vernunft auf der Stufe der Geſtalten des Lebenden, ſie iſt die Zahl des unaufhörlich innerlich Neues aus ſich Erzeugenden, des ſich immer in ſich und durch ſich ſelbſt Steigernden; denn je höher die Entwickelungs- und Bildungsſtufe bei den Lebegeſtalten iſt, um ſo bleibender erſcheint ſie; auf der Stufe der Pflanzenbildungen zunächſt gehört die faſt reine Fünf denjenigen Pflanzen an, welche die größte Veredelung und Vermannigfachung in ſich tragen, ſo die dem Geſetze der faſt reinen Fünf angehörenden Obſtarten, Kern- und Steinobſt, und die Südfrüchte; ſind nicht die erſtern bis in das Zahlloſe zu veredeln und zu entwickeln? — Zeigen nicht das ganz Gleiche in der Blumenwelt die der aus drei und drei hervorgegangenen Fünf angehörigen Roſen, laſſen ſich ihre Spielarten nicht immer mehr und mehr vermehren? — Bringt nicht jede Gegend faſt eine neue Spielart von Kartoffeln hervor, und wie viel haben ſich nicht deren ſchon ſeit den wenigen Jahren ihres Bekanntſeins entwickelt? — So ſind es wieder diejenigen Pflanzen, welche durch ihre Blumen der faſt reinen Fünf angehören, die ſich am leichteſten in ſich und durch ſich ſelbſt vervielfältigen, ſteigern, füllen, ſo wieder die Roſen, Nelken, Aurikeln, Ranunkeln.

So ſpricht ſich überall, wo die Zahl Fünf erſcheint, unzweideutig ein höherer Ausdruck des Lebens aus, des erhöheten, geſteigerten Lebens, welchem ſie, durch Trennung oder Einigung des vom ſtrengen Geſetze ſtreng und ſtarr Gegebenen, Beſtimmten, ihr Daſein, ihr Erſcheinen verdankt.

Nicht von den äußern Erscheinungen der Zahl, sondern von der tiefsten, innersten Bedingung, Einheit und Wesen derselben, in welchem alle Zahl und die Mannigfaltigkeit und Verhältnisse derselben ihren nothwendigen Grund haben, ausgehend, drängt sich noch Folgendes zur Beachtung auf: wie die gerad- und gleichgliedrigen Festgestalten an und in sich nur einfach, wenig Mannigfaltigkeit der Kraft kundthuend, gleichsam wie Bildungen des Gemüthes erscheinen; so erscheinen dagegen besonders die drei- und dreigliedrigen Festgestalten durch ihre fortgehende äußere Trennung in immer neuen Gestalten, in ihrer Mannigfaltigkeit, wie Bildungen des Verstandes und des Bewusstwerdens; und sowie sich in den drei- und dreigliedrigen Festgestalten die Bildungsachse von jeder der drei gleichgeltenden Grundrichtungen trennte und sich so selbständig gleichgeltend zu allen dreien stellte; so geht die Entwickelung äußerlich trennend und äußerlich verknüpfend fort bis in das fast Zahllose; deshalb ist auch der drei- und dreigliedrigen Grundgestalt nichts zu fein, was sie nicht trennen könnte, selbst das Feinste, das Licht, muss sich wie in dem Kalkspate und in einer drei- und dreigliedrigen Kunstform, dem Prisma, seiner äußerlich trennenden Kraft unterwerfen. Darum gleicht auch auf der Stufe der Festgestalten räumlich der Act des Fallens aus dem gleichgliedrigen, allseitig gleichthätigen Fortbildungs- und Fortentwickelungsgesetze in das Drei- und dreigliedrige, dem Fallen, oder, was der Wirkung nach hier gleich ist, dem Steigen des Geistigen des Menschen aus der reinen einstimmigen Gemüthsentwickelung in die immer äußerlich nur trennende und zweifelnde Verstandesbildung; denn das Drei- und dreigliedrige führt auch erst in den Umfang der äußern Erkenntnis der Formen des Steigens der Festgestalten ein.

In Beziehung auf das eigenthümliche Wesen und die eigenthümlichen Wirkungen der Kraft, als lebend und in sich eins, zeigt die Natur und die Pflanzenwelt noch folgende Erscheinungen:

Durch die verschiedenen Steigerungsstufen einer und ebenderselben lebenden Kraft in einer lebenden Naturgestalt, in einer Pflanze, erscheint jedes Glied des Ganzen im Besitze der ganzen Kraft, nur in verschiedenen Steigerungsgraden, daher auf der Stufe der Lebegestalten, der Pflanzen, so häufig die Möglichkeit des Hervorrufens der ganzen Gestalt, der ganzen Pflanze, aus einem einzelnen Theile: einem Zweige, einer Knospe, einem Blatte, einem Stückchen Wurzel; darum auch in der Pflanzenwelt die bestimmte, und als pflanzliches

Grundgesetz sich aussprechende Erscheinung, dass jede folgende Stufe der Entwickelung immer im höheren Maße das Wesen der in der Gestalt wirkenden Einheit kund thut, wie jede folgende Entwickelungsstufe eine Steigerung der vorhergehenden ist; so die Blumenblätter gesteigerte Pflanzenblätter, die Staubfäden und Staubwege gesteigerte Blumenblätter; jede folgende Bildung legt das Innere der Pflanze, das Wesen derselben, in zarteren Hüllen dar, und zuletzt gleichsam nur in Hauch und Duft. Das so fast ganz äußerlich, zum Äußerlichen gewordene Innere nimmt der Fruchtknoten wieder in sich auf und stellt es so wieder als Inneres dar. Bis zur Blütenzeit sprechen die Pflanzen ein Hervorstreben, ein Aufsteigen aus; von der Blütenzeit bis zur vollendeten Fruchtreife höchstes Zurückziehen. Die Erscheinungen der Pflanzen zeigen darum nicht nur eine Mannigfaltigkeit, Vervielfältigung der Kraft, sondern auch eine Steigerung; aber darum auch bei schwindender Kraft in der Pflanzenwelt die so häufige Erscheinung des Zurücksinkens einer spätern Ausbildungs- und Fortentwickelungsstufe in eine frühere, z. B. das Zurücksinken der Bildung der Blumenblätter in die Bildung der Kelchblätter, und das Ausbilden dieser zu vollkommenen Pflanzenblättern; das Zurücksinken der Staubfäden und Staubwege in Blumenblätter, welche Erscheinungen so oft die Rosen, die Mohnen, Malven, Tulpen u. s. w. zeigen. Und in voriger Beziehung gehört die künstliche Steigerung des Blumenkelches zur Blumenkrone, wenn die Pflanze einen besonders guten Stand und Nahrung hat, hieher, wie z. B. bei den Gartenprimeln. Sowie nun also in jedem selbständigen Pflanzentheile das Wesen der ganzen Pflanze nur auf eigenthümliche Weise ruht; das Grundstreben jedes Dinges und jeder Pflanze aber ist, sich in seiner Eigenthümlichkeit allseitig darzustellen, so erscheint nun dieses Streben, die Kugelform aus sich darzustellen, unter allen Pflanzentheilen bei den Blättern am meisten gefesselt und gebunden; darum so häufig, besonders auf ihnen, doch auch auf andern Pflanzentheilen, die Erscheinung, dass nach geschehener Verletzung, gleichsam eingetretener Entfesselung, die Pflanzenform, der Pflanzentheil das Kugelige aus und durch sich darzustellen strebt, welche Erscheinung besonders schön das sogenannte Rosenmoos auf verletztem Rosenlaube zeigt.

So legt sich an und durch die Pflanze, das Gewächs, das Wesen der zum Leben gesteigerten Kraft äußerlich gleichsam ruhend dar. Darum erscheinen die Pflanzen und Gewächse in dieser Hinsicht gleichsam als die Blüten und Blumen der Natur; und wie bei den Pflanzen und Gewächsen von der Blüten- und Befruchtungszeit

aus das ganze Wesen der Pflanze wieder ins Innere, in die Einheit, zurückgeht, so tritt auf der nun folgenden Stufe der Naturgestaltung und Entwickelung, der Entwickelung und Steigerung der Kraft vom Leben zur Lebendigkeit, auch alles Äußere und alle Mannigfaltigkeit wieder in einem Innern, in einer Einheit, gleichsam wieder in einem Kern, in einem Samen auf, wieder in rundlichen Gestalten; daher gleichen die ersten Thiere lebendig gewordenem Samen, so einfache, nur rundliche Gestalten sind sie. Und so durch das im großen wiederkehrende Gesetz des Einzelnen erscheint und ist die Gesammtheit aller Erdgestalten, obgleich an sich nur ein kleiner Theil des großen Naturganzen, doch in sich beziehungsweise wieder ein abgeschlossenes, selbständiges, großes, gliedriges und gegliedertes Ganzes.

Auch die Gestalten der zum Leben gesteigerten Kraft, die lebendigen Gestalten, die Thiere, sind in sich wieder ein großes, gegliedertes Ganzes, gleichsam eine Leben in sich tragende Gestalt; dies thun die großen, allgemein verbreiteten Naturgesetze kund, die sich auch in ihrer, durch ihre ganze Gesammtheit hindurchgehende Einzel- und eigenthümliche Anwendung laut aussprechen. So drückt sich bei allen Thieren mit erhöhtem Lebensreiz das eben durch das eingetretene höhere Leben nothwendig bedingte und eigentlich mit der irdischen Erscheinung des Lebens einige und davon unzertrennliche Gesetz der Fünf, und dies so frühe aus, als diese Thiere selbst, als überhaupt Thiere erscheinen, welches die Überreste aus einer untergegangenen Vorwelt beweisen; so frühe mit dem Leben dieses einen großen Gethierganzen selbst tritt auch sogleich die Fünf als Erscheinung auf, bleibt auch bei diesem großen Gethierganzen, obgleich wieder in verschiedenen Arten der Zusammenziehung und Spaltung, doch als Grundgesetz fest, und selbst auch noch bei dem Menschen, in welchem doch die Lebendigkeit zur vollendeten Geistigkeit gesteigert erscheint, ist die Fünf die wesentliche Eigenschaft seiner gestaltenden, belebenden Hand, des Hauptgliedes des Menschen, des Hauptwerkzeuges zum Gebrauche seiner gestaltenden Schöpferkraft u. s. w.

Ein anderes großes, allgemein verbreitetes Naturgesetz, welches sich besonders klar in der ganzen Thierwelt ausspricht und die eben bestimmte Gesammtheit von Thieren wieder als beziehungsweise in sich geschlossenes Ganzes darstellt, ist das Gesetz der Innerlichmachung des Äußern und umgekehrt. So ruhen hier die ersten Thiere nur in einem fast steinernen Hause, dem Träger des noch weichen Körpers, und fast von ihm unabhängig, nur äußerlich

das Thier umschließend als etwas Fremdes, von dem Thiere Getrenntes, Geschiedenes; aber das Thier ist dennoch mit seinem Bestehen an den festen Ort seiner kalkigen Hülle gebunden. Später erscheinen die Thiere losgerissen, selbständig, nicht mit ihrem Bestehen an einen Punkt, gleich einer Pflanze, gefesselt; sondern sie und ihre äußere, steinartige Hülle sind aneinander festgewachsen, das den Körper tragende Feste umschließt denselben, wie eine feste Rinde. Bei den folgenden Thierbildungen verwächst und verschwindet äußerlich die knorpligsteinige Decke immer mehr, sie senkt sich gleichsam in das Fleisch, und in dem Maße sie äußerlich schwindet, tritt sie bei den Fischen und Amphibien als Knorpelskelet ein, mit Überbleibseln von Schuppen auf dem Körper. Dieses Knorpelgerüste bildet sich bei den folgenden Thierbildungen immer mehr und mehr zu einem festen Knochengerüste aus, und je mehr dies vollendet, umsomehr hüllt die früher in Steinmasse gleichsam eingehüllte Muskelmasse nun den steinartigen Knochen ein, und erscheint jetzt umschließend, wie früher umschlossen; was äußerlich war, ist nun innerlich, was nur innerlich war, ist nun äußerlich: — vollkommenes Thier.

Weiter spricht sich das große Naturgesetz, das Gesetz des Gleichgewichtes, besonders offen in der Thierwelt aus, d. i. das Gesetz, nach welchem sich in jeder lebenden und lebendigen Gestalt eine beziehungsweise bestimmte Gesammtheit von Kraft als inwohnend ausdrückt, und so auch für jeden Körper, ja für jede Art seiner Theile wieder, eine beziehungsweise bestimmte Menge von Stoff bedingt, und dass, wenn dieser Stoff vorwaltend nach einer Seite der Körper- und Gliederbildung hin verwandt wird, dann ganz in demselben Maße die Ausbildung des Körpers nach der andern Seite und anderen Gliedern hin zurücktritt, und sich so ein Theil oder ein Glied des Körpers auf Kosten des anderen ausbildet. So bildet sich bei den Fischen der Körper auf Kosten seiner Glieder aus. Besonders klar und eindringlich spricht sich dies Gesetz aus, wenn der Mensch in dem Ebenmaße seiner Bildung als Vergleichungspunkt festgesetzt wird, so als Beispiel die Bildung des Armes und der Hand des Menschen verglichen mit dem Flügel des Vogels, wo sich das überwiegende und vorwaltende Ausbilden einzelner Glieder und Theile desselben auf Kosten der andern bestimmt und anschaulich ausspricht.

So erscheint alle Mannigfaltigkeit der Naturgestalten als bedingt durch Eine, als das Erzeugnis Einer Kraft durch alle Stufen ihrer Entfaltung und Ausbildung hindurch; ursprünglich ist und erscheint

sie als Einheit, spricht sich klar und rein aus in dem vollendet selbständig gewordenen Einzelleben, thut sich aber als äußere Erscheinung erst allseitig und nach und in jeder Beziehung in aller Mannigfaltigkeit der Naturgestalten kund; denn die Kraft an sich fordert die Möglichkeit der Darstellung aller Mannigfaltigkeit, die als Eine Gemeinsamkeit, als Ein Lebeganzes in ihr liegen; und so bestätigt sich auch hier die so große als allgemeine Wahrheit, dass nur in einer dreigeeinten Darstellung: in Einheit, Einzelheit und Mannigfaltigkeit, jedes sein Wesen vollkommen und vollendet ausspricht. So bestätigt sich wiederholend das Entwickelungsgesetz des Festgestalteten vom Einzelseitigen zum Allseitigen, vom Unvollkommenen zum Vollkommenen, als der Entwickelungsgang zu und für alle Naturvollkommenheit; so ist der Mensch das letzte und das vollkommenste aller Erdenwesen, die letzte und die vollkommenste aller irdischen Gestalten, in welcher nun alles Körperliche in höchstem Gleichgewichte und Ebenmaße, und die ursprünglich und uranfänglich im ewig Seienden ruhende und daraus hervorgegangene Kraft hier nun auf der Stufe des Lebens und als Geistigkeit erscheint, und so der Mensch selbst seine Kraft empfindet, fühlt, sie versteht, vernimmt, sich derselben bewusst werden kann und bewusst wird.

Aber wie der Mensch als äußerliche, körperliche Erscheinung sich im Gleichgewichte und Ebenmaße der Gestalt zeigt, so wogen und wallen, ihn auf der Stufe der beginnenden Geistigkeit, ihn als geistiges Wesen betrachtet, in ihm Begierden, Neigungen, Leidenschaften; wie in der Welt der Festgestalten wirkende, in der Welt der Gewächse und Pflanzen lebende und in der Thierwelt lebendige Kräfte wägeten und wogten, so hier geistige Kräfte. Und nun steht der Mensch für die Reihe der Entwickelung der Geistigkeit wieder auf einer ersten, auf der ersten Stufe, auf welcher die Festgestalten für die Entwickelung des Lebens stehen; darum ist wieder die Kenntnis der Gesetze des Wesens der Fest- und so der Lebegestalten für den Menschen, für Selbst- und Andrer-Erziehung, so überaus wichtig; darum ist die Kenntnis ihres Wesens und ihrer Erscheinung lehrend, leitend, erhellend, tröstend u. s. w. Und so soll darum dem Menschen, dem Knaben, dem Schüler frühe die Natur in allerihrer Mannigfaltigkeit als Einheit, als großes, lebendiges, gleichsam nur Einen Gedanken Gottes darstellendes Ganzes, als Eine Lebensgestalt vorgeführt werden. Wie die Natur in sich ein stetig, sich allseitig und in jedem Punkte aus sich selbst wieder entwickelndes Ganzes ist und als

ſolches erſcheint; ſo muſs ſie auch frühe dem Menſchen dargeſtellt werden. Ohne Einheit in der Naturthätigkeit, ohne Einheit für die Naturformen, ohne Erkenntnis und Anſchauung dieſer Einheit, und ohne Erkenntnis und Anſchauung der Ableitung aller Mannigfaltigkeit aus dieſer Einheit iſt an gar keine echte Kenntnis der Naturmannigfaltigkeit, iſt an gar keine echte Naturgeſchichte, und ſomit auch an gar keinen dem Menſchen auch nur ſchon auf der Knabenſtufe genügenden Unterricht zur Kunde der Naturmannigfaltigkeit, der bisher nur als Name daſeienden Naturgeſchichte zu denken. Dieſe Einheit iſt es aber auch nur, was des Knaben Gemüth frühe ſucht, was ihn, den Knaben, nur einzig befriedigt, ſowie überhaupt nur den menſchlichen Geiſt an ſich. Gehe mit dem echtes Leben in ſich tragenden, jungen Knaben in die Natur, führe ihn Naturmannigfaltigkeiten vor, er wird ſogleich Dich nach der höher liegenden, bedingenden, lebendigen Einheit fragen; indem dies niedergeſchrieben wird, beſtätigen dies immer wiederkehrende Fragen kaum auf die Schülerſtufe getretener, ſich mit Naturgegenſtänden beſchäftigender Knaben. Alles zerſtückte und zerſtückende Weſen der Naturbetrachtung, ſehr verſchieden von der zur Einheit und zur Geſammtheit führenden Betrachtung des Einzelnen, tödtet die Naturgegenſtände und die Natur, wie den Menſchen und den betrachtenden Menſchengeiſt.

Dieſe wenigen Andeutungen zur Anſchauung der Natur als eines Ganzen müſſen hier genügen, ſie ſollen auch den Vater, den Erzieher, den Lehrer nur dahin leiten, ſeinen Schüler, Zögling, Sohn zur Erkenntnis und Anſchauung der Gleichgeſetzigkeit der Natur in ihren verſchiedenen Steigerungsſtufen und der Einheit in aller Mannigfaltigkeit hinzuführen, dahin zu führen, die Natur als Ein Lebeganzes anzuſchauen; denn ſowie hier der innere lebendige Zuſammenhang der Naturthätigkeit und der Naturgegenſtände ganz im allgemeinen und nach einer Seite und Richtung hin angedeutet wurde; ſo muſs die Natur nach jeder Seite, Richtung und Thätigkeit hin dem Schüler als ein gliedriges und gegliedertes Ganzes vorgeführt werden, da die Kräfte, die Stoffe, die Töne und Farben u. ſ. w. wie die Formen und Geſtalten ihre innere Einheit, ihren lebendigen innern Zuſammenhang in und unter ſich und mit dem Ganzen haben; auch ſind ja alle in der Vollkommenheit ihrer Ausbildung von dem Einfluſſe einer großen einenden Naturerſcheinung, eines großen beſtimmenden Naturweſens, der Sonne, der Weckerin und Pflegerin alles irdiſchen Lebens, abhängig; ja faſt ſcheint es, als thäten die Erdgeſtalten nur das Weſen des Sonnenlichtes kund,

so begierig wenden sich alle irdischen Gestalten zum Sonnenstrahl und saugen das Sonnenlicht ein, hangen am Sonnenlicht und Sonnenstrahle, wie das Kind an Auge und Lippen des liebend lehrenden Vaters, der entwickelnd kräftigenden Mutter, mit denen es gleichen Wesens ist; und wie Gegenwart und Abwesenheit reiner Elternliebe, gebildeten Elterngeistes auf die Entwickelung und Ausbildung der mit den Eltern eines Wesens seienden Kinder wirkt, so wirkt Gegenwart und Abwesenheit des Sonnenlichtes auf die Entwickelung und Ausbildung der irdischen Gestalten, gleichsam der Kinder der Sonne und der Erde. Uberdies spricht es uns ja auch eine genauere Kenntnis des Sonnenstrahles und Sonnenlichtes aus, dass in ihm Richtungen wirksam sind gleich den Grundrichtungen aller irdischen Gestalten; und so möchten wohl die Erdgestalten in ihrer Gesammtheit gleichsam äußerlich, sichtbar und in Mannigfaltigkeit das Wesen des Sonnenlichtes darlegen, was an der Sonne sich als Einheit zeigt; und so führt sicher die Kenntnis des einen zur Kenntnis des anderen. — So wandle Vater und Sohn, Erzieher und Zögling, Lehrer und Schüler, Eltern und Kind immer in einem großen lebendigen Naturganzen.

Vater, Lehrer, Kinderführer, antworte nicht: davon weiß ich selbst noch nichts, das kenne ich selbst noch nicht. — Es ist auch hier keineswegs nur vom Mittheilen schon besessen werdender Kenntnisse die Rede, sondern vom Hervorrufen neuer. *Ihr sollt beobachten, zur Beobachtung führen und Euch und Euerm Pflegling das Beobachtete zum Bewusstsein bringen.*

Es bedarf zur Erkenntnis des durchgreifend Gesetzmäßigen in der Natur, der Einheit derselben, keiner besonderen Kunstbenennungen, weder der Naturgegenstände noch deren Eigenschaften, sondern nur reine, bestimmte, sichere Auffassung und bestimmte Bezeichnung derselben nach dem Wesen der Sache und der Sprache. Es ist bei Vorführung der Naturgegenstände und ihrer Bekanntmachung an den Knaben keineswegs von Mittheilung der *Namen der Gegenstände*, noch von Mittheilung vorgefasster Meinungen und Ansichten, sondern nur von reiner Vorführung ihrer selbst und Erkennen ihrer sich selbst darlegenden und aussprechenden Eigenschaften, nur davon die Rede, dass der Knabe diesen Gegenstand als denjenigen bestimmten, in sich selbständigen Gegenstand betrachte, als den er sich durch sich selbst, durch seine Form u. s. w. kundthut. Auch das Wissen des dem Naturgegenstand schon früher gegebenen oder als allgemein giltig anerkannten Namen ist gleichgiltig, nur das klare Anschauen und deutliche Erkennen, richtige Bezeichnen der

Eigenschaften, nicht allein der besondern, auch der allgemeinen, das ist wichtig. Gib dem Naturgegenstande entweder den ganz örtlichen Namen, oder weißt Du gar keinen, so gib dem Naturgegenstande den Namen, den der Augenblick ihm selbst gibt, oder was noch bei weitem besser ist, gib ihm einen umschreibenden, wenn auch etwas langen Namen, solange, bis Du irgendwoher den allgemein giltigen Namen bekommst; es wird auch bei diesem Streben gar nicht lange anstehen, so wird Dir der allgemein giltige und verständliche Name bekannt werden, um Dein Wissen mit dem allgemeinen Wissen in Einigung zu setzen, durch dasselbe zu läutern, zu ergänzen. Darum, Schullehrer auf dem Lande, sage nicht: ich habe keine Kenntnis der Naturgegenstände, ich weiß sie nicht zu nennen. Bei weitem höhere und gründlichere, äußere und innere Kenntnisse, lebendigere Kenntnisse des Einzelnen und des Mannigfaltigen, als gewöhnliche, für Dich zugängliche und Dir anzuschaffen mögliche Bücher Dich lehren, kannst Du Dir durch treue Naturbeobachtung, seist Du auch der einfachst gebildete Mann, erwerben. Überdies ruhen jene sogenannten höheren Kenntnisse gewöhnlich auf Erscheinungen und Wahrnehmungen, die der einfachste Mann zu machen im Stande ist, ja oft auf Beobachtungen, die dieser mit wenig oder gar keinem Aufwande schöner sieht, als das theuerste Experiment sie zeigt, wenn er nur Augen zum Sehen immer bei sich habe. Dazu soll er aber durch fortgehende Beobachtung sich selbst führen, dazu soll er sich besonders durch die ihn umgebende Jugend- und Knabenwelt führen und leiten lassen. Vater, Mutter, sei nicht ängstlich, sprich nicht: ich weiß selbst nichts, wie soll ich meine Kinder lehren; weißt Du nichts, das mag sein, ist aber noch nicht das größere Übel, wenn Du nur etwas wissen willst; weißt Du nichts, so mache es, wie das Kind selbst, gehe zu Vater und Mutter, werde mit dem Kinde Kind, dem Schüler Schüler und lasse Dich mit ihm lehren von der Mutter Natur und von dem Vater, dem Geiste Gottes, in der Natur. Der Geist Gottes und die Natur selbst werden Dich leiten und führen, wenn Du Dich leiten und führen lässest, sage nicht: ich habe nicht studiert, ich habe das nicht gelernt; wer lehrte es dem ersteren, gehe wie dieser zur Quelle. Einer der Zwecke der Hochschule ist nun zwar, sehend zu machen, das innere Auge für Äußeres und Inneres zu öffnen, doch würde es traurig für das Menschengeschlecht sein, wenn nur die sehend würden, sehend sein sollten, welche die Hochschule besuchten, oder welche, wie Du sagst, studierten. Aber, wenn Ihr Eltern frühe Eure Knaben, wenn Ihr Kinderführer frühe Eure Schüler und

Zöglinge sehend, denkend macht, so werden dann auch die Hochschulen wieder werden, was sie werden sollen und wollen: Schulen zur Erkenntnis der höchsten, geistigen Wahrheiten, Schulen zur Darstellung derselben im eigenen Leben und Thun, Schulen der Weisheit.

Von jedem Punkte, jedem Gegenstande der Natur und des Lebens aus geht ein Weg zu Gott; halte nur den Punkt fest und gehe den Weg sicher, lasse Dir dabei die Überzeugung Festigkeit geben, dass die Natur nothwendig nicht nur einen äußerlichen, allgemeinen, sondern einen bis ins Kleinste hin zu erkennenden, innern, lebendigen Grund haben muss, als hervorgegangen, bedingt und geschaffen von einem Sein, Schöpfer, Gott, hervorgegangen und bedingt nach dem in sich selbst ruhenden, nothwendigen Gesetz des Ewigen im Zeitigen, des Geistigen im Körperlichen; es muss darum nothwendig in dem Allgemeinen das Besondere und in dem Besondern das Allgemeine zu erkennen sein. Siehe, die Erscheinungen der Natur bilden eine schönere Leiter zum Himmel und vom Himmel zur Erde, als Jakob sah, nicht eine einseitige, eine allseitige, nicht nach einer, nach allen Richtungen hin; nicht im Traume siehst Du sie, sie ist bleibend, überall umgibt sie Dich, sie ist schön, Blumen umranken sie und Engel schauen mit ihren Kinderaugen daraus, sie ist fest, Festgestalten bildet sie und auf einer Krystallwelt ruht sie, der gottbegeisterte Sänger der Natur, David, singt ihr Wesen. Suchst Du in dieser Mannigfaltigkeit einen festen Punkt, suchst Du einen sichern Leiter: die Zahl ist ein solcher fester Punkt, der Weg, den sie leitet, ist sicher; denn sie ist bedingt durch die äußere Erscheinung der inneren Kraftrichtungen selbst, so thut sie am unmittelbarsten mit dem, was von ihr abhängig, das innerste Wesen der Kraft kund, nur bringe ein klares Knabenauge und einen einfachen Kindessinn und ein solches Gemüthe mit. Lasse Dich selbst des Knaben Auge und des Knaben Sinn leiten; denn schon kannst Du ja zu Deinem Troste wissen: halbe Wahrheiten und falsche Vorstellungen duldet, erträgt ein einfacher, natürlicher Knabe nicht, gehe nur ihren Fragen still, sinnig und sinnend nach, sie werden Dich und sie lehren; denn sie kommen ja aus dem noch kindlichen Menschengeist und was ein Kind, ein Knabe, fragt, wird doch eine Mutter, ein Vater, ein Mann beantworten können! Du sagst: Kinder und Knaben fragen mehr, als Eltern und Mann beantworten können, und Du hast recht; entweder stehst Du an der Grenze des Irdischen und der Pforte des Göttlichen, und dann sprich es einfach aus, des Kindes und Knaben Gemüth und Geist wird sich beruhigt fühlen; oder Du stehst an der Grenze

nur Deines Wissens und Erkennens; auf diesen Fall scheue Dich nicht es auszusprechen, nur hüte Dich zu sagen, als ständet ihr in diesem Falle an der Grenze der menschlichen Einsicht überhaupt, dies zerdrückt und verkrüppelt den menschlichen Geist, da es ihn doch nicht tödten kann. Frage in diesen Fällen Dein Leben in Dir, vergleiche es mit dem Leben außer Dir und um Dich, führe Deinen Pflegling zu dieser Vergleichung und Du und er, Ihr werdet, sobald Eure Einsicht dazu gereift ist, die Beantwortung Eurer Frage erhalten, Ihr werdet klar, nicht dunkeln, verworrenen und verwirrenden Sinnes, sondern wie der menschliche Geist, die menschliche Vernunft es fordert, mit sicherem, zweifellosem, innerm Auge es schauen, was Ihr suchet, werdet Gott so in seinen Werken klar schauen, dass Euer irdisches Sehnen dadurch befriedigt wird, dass Ihr Friede und Freudigkeit, Trost und Beistand, den Ihr zur Zeit der Noth bedürfet, in Euerm Innern finden werdet.

d) Die Mathematik.

Einen festen Punkt und einen sichern Leiter zur Erkenntnis des innern Zusammenhanges aller Mannigfaltigkeit in der Natur sucht der Mensch; was kann einen unbezweifelbar sichereren und einenderen Anfangspunkt dafür geben, als was gleichsam alle Mannigfaltigkeit in sich tragend, alle Mannigfaltigkeit aus sich entwickelnd erscheint, was der sichtbare Ausdruck aller Gesetzmäßigkeit und des Gesetzes an sich ist, — die Mathematik, — die wegen dieser großen erschöpfenden Eigenschaft darum gleich vom Anfange an Erkenntnislehre, Wissenschaft des Erkennens an sich, — Mathematik — genannt wurde. Und diesen Rang, diesen Platz hat sie nicht nur durch Jahrtausende hindurch sich behauptet, sondern sie ist gerade da, zu der Zeit, als sie desselben beraubt werden sollte, mit einer aus dem Innern derselben hervorleuchtenden Glorie hervorgetreten, deren sie sich bis dahin noch gar nicht erfreute.

Aber was ist es denn eigentlich, wodurch sich die Mathematik jenen hohen Rang nicht nur verschafft, sondern auch erhalten, ja sich denselben verjüngt hat; was ist Mathematik ihrem Wesen, ihrer Entstehung, ihrer Wirkung nach? — Sie ist als Erscheinung der Innen- und der Außenwelt dem Menschen und der Natur gleich angehörig; als hervorgehend aus dem reinen Geiste, aus den reinen Denkgesetzen desselben, ein sichtbarer Ausdruck derselben und des Denkens an sich, findet sie die dadurch nothwendig bedingten Er-

ſcheinungen, Verknüpfungen, Formen und Geſtalten außer ſich, in der Außenwelt, ſchon vor, treten dieſe ihr, als von ihr und von dem menſchlichen Geiſte und Denken ganz unabhängig, in der Außenwelt, in der Natur entgegen. Der Menſch findet ſo die Natur in der Mannigfaltigkeit ihrer Formen und Geſtalten, die außer ihm und unabhängig von ihm ſich in der Außenwelt der Natur geſtalteten, in ſeinem Innern, ſeinem Geiſte, den Geſetzen ſeines Geiſtes und ſeines Denkens wieder; die Mathematik erſcheint ſo als Menſch und Natur, Innen- und Außenwelt, Denken und Wahrnehmen Einendes, Vermittelndes. Dieſes große Geſchäft, dauernd ſo lange, als Innen- und Außenwelt, als Bedingendes und Bedingtes beſtehen wird; dieſes einzig lohnende und dankbarſte, ſeinen Lohn und Dank in ſich ſelbſt tragende Geſchäft iſt es, was ſeit Jahrtauſenden, ja faſt ſeit dem Beſtehen des Menſchengeſchlechtes ſelbſt, der Mathematik ihr Daſein und ihre Anerkenntnis ſicherte, ja wodurch ſie eigentlich erſt von dem Chriſten in ihre wahren Rechte eingeſetzt, wahrhaft als das erkannt wurde, was ſie iſt; denn nur dem Chriſten, der den einen göttlichen Geiſt, das Wirken, die Wirkungen des einen göttlichen Geiſtes in allen Dingen erkennt, nur dem Chriſten war es darum möglich und vorbehalten, ſie in ihrem wahren Weſen zu würdigen; denn nur der Chriſt kann die Einheit der von dem reinen Geiſte erzeugten Formen mit den Formen, Geſtalten und Erſcheinungen in der Natur erklären; nur der kann ſich den Zweifel löſen, ob die Mathematik aus den Naturerſcheinungen abgezogen, oder die Naturgegenſtände nach menſchlichen Denkgeſetzen geformt worden, und ſo Natur und Außenwelt ſelbſt nur in den Geſetzen des menſchlichen Denkens ihr Daſein und Beſtehen habe. Denn lebt und wirkt nicht im Menſchen und in der Natur derſelbe einige und ewige Gottesgeiſt, iſt Menſch und Natur nicht hervorgegangen aus, bedingt durch einen und denſelben einigen Gott? — Muſs darum in beiden, im Geiſte der Natur, in den Formen- und Kräfte-Geſetzen derſelben, und in dem Geiſte des Menſchen und in den Geſtaltungs- und Denkgeſetzen desſelben nicht nothwendig Einheit und Übereinſtimmung, muſs in und zwiſchen beiden nicht Gleichgeſetzigkeit in ſich und unter ſich ſein? — Darum iſt es möglich, die Natur, das Weſen der Natur aus ihren Formen und Geſtalten und durch die äußerlich gewordenen, geſtalteten Geſetze des menſchlichen Denkens, die Mathematik, zu erkennen, darum das Vermittelnde, Einende, Erkenntnis Erzeugende, durch ſich ſelbſt unmittelbar Erkenntnis Bedingende der Mathematik. Darum iſt ſie auch weder ein Todtes, in ſich Abge-

ſchloſſenes, noch eine beſtimmte Mehrzahl, Summe äußerlich aneinander gereihter, einzelner wie einzeln und zufällig gefundener Formen und Wahrheiten; ſondern ſie iſt ein lebendiges ununterbrochen ſich neu wieder aus ſich ſelbſt geſtaltendes, ſich mit der Entwickelung des Denkens und des menſchlichen Geiſtes in Hinſicht auf Einheit und Mannigfaltigkeit und Erkennen und Anſchauen im einzelnſten fortentwickelndes Ganzes; denn ſie iſt der ſichtbare Abdruck des Denkens im Menſchen, iſt der Ausdruck der Geſetzmäßigkeit des reinen Geiſtigen an ſich, iſt darum in dieſer Beziehung ein Lebeganzes in ſich, ein Erzeugnis der Nothwendigkeit und Freiheit. Die Mathematik iſt darum auch weder dem wirklichen Leben etwas Fremdes, noch aus demſelben erſt Abgezogenes, ſie iſt der Ausdruck des Lebens an ſich, und darum iſt ihr Weſen im Leben und durch ſie das Leben erkennbar.

Wie das Denken und die Denkgeſetze ſelbſt von der Einheit zur Mannigfaltigkeit, Allſeitigkeit übergehen und ſich bei allem ſcheinbaren Ausgehen von einer Mannigfaltigkeit (Äußerem) doch immer auf eine im Fernen oder Dunkeln liegende Einheit (urſprünglich Inneres) zurück beziehen; ſo geht auch die Mathematik nothwendig von der Einheit zur Mannigfaltigkeit, Allſeitigkeit, über; und wenn ſie auch äußerlich und ſcheinbar von der Einzelnheit und Mannigfaltigkeit ausgeht, ſo liegt doch allen ihren Betrachtungen ꝛc. immer eine nothwendige innere Einheit zum Grunde. Alle mathematiſchen Formen und Geſtalten müſſen darum als von den in der Kugel und dem Runde liegenden, bedingenden Geſetzen hervorgehend und bedingt angeſchaut und darauf als zur Einheit zurückbezogen und betrachtet werden, die Kugel ſelbſt aber als ein aus Einheit mit ſelbſtthätiger eigener Kraft Hervorgegangenes. Die mathematiſchen Formen und Figuren dürfen darum nicht betrachtet werden als nach äußerlichen, willkürlichen Beſtimmungen zuſammengeſetzt, ſondern als nach nothwendigen, innern Bedingungen entſtanden, als Erzeugnis einer ſelbſtthätigen und darum urſprünglich von einer Mitte aus allſeitigen Kraft, und ſo nicht als unter und in ſich getrennt, ſondern als in ihrem nothwendigen innern Zuſammenhang, und ſchon in dem erſten Unterricht, auch von der Einzelnheit, der Mannigfaltigkeit ausgehend, muſs immer auf dieſe ſich überall wie die Seele ſich durchziehende bedingende Einheit zurückbezogen werden. Die Mathematik iſt der Ausdruck des Raumbedingenden, und ſo der Bedingungen und Eigenſchaften des Räumlichen; wie ihr Grund Einheit iſt, ſo iſt ſie Einheit in ſich, und wie mit dem Raume zugleich

Mannigfaltigkeit der Richtungen, Gestalt, Ausdehnung gegeben sind, so ist auch Zahl, Form und Größe eine in sich geschlossene, sich gegenseitig bedingende, eigentlich rein unzertrennliche Drei in Einheit. Da aber Zahl der Ausdruck der Mannigfaltigkeit an sich und eigentlich der Ausdruck des die Mannigfaltigkeit Bedingenden, also der Kraftrichtungen, und so keineswegs ein durch todtes, äußeres Hinzufügen, sondern nach innern lebendigen Gesetzen, die ihren Grund im Wesen der Kraft haben, Entstandenes ist, Größe und Form aber nur durch Mannigfaltigkeit erklärt werden kann, so ist die Zahl, die Kenntnis der Zahl das Wesentlichste und Erste zur Kenntnis des dreigeeinten Ganzen. Die Zahlenkunde ist daher die Grundlage der Formen- und Größenkunde, der allgemeinen Raumkunde. Der Raum selbst ist aber keineswegs ein Todtes, Ruhendes, Stehendes, sondern ein nur durch die stete Wirkung der im Sein an sich bedingten Kraft Bestehendes. Und so wie der Raum selbst dem Grunde und Grundgesetze alles Daseienden sein Dasein verdankt, in demselben bedingt ist, so liegen die allgemeinen Gesetze des Raumes selbst jeder räumlichen Einzelerscheinung und jedem unter räumlicher Form Anzuschauenden, jedem sich im Raume und durch Raum Kundthuenden, also selbst den Denkgesetzen und ihrem Erkennen zum Grunde.

Die Mathematik muſs bei weitem mehr physikalisch und dynamisch, als Natur- und Krafterzeugnis behandelt und beachtet werden; dann wird sie auch noch bei weitem belehrender und ersprießlicher nicht allein zur Erkenntnis der Natur, und hier besonders auch des Chemischen (Stoffigen), sondern auch zur Erkenntnis der Wirkung und des Wesens des Geistigen, der Denk- und Empfindungsgesetze des Menschen sein, als man jetzt schon ahnet; besonders führt dahin alles Krummlinige, Kugelige ꝛc. der Mathematik.

Menschenerziehung ohne Mathematik und wenigstens ohne gründliche Zahlenkunde, — an die sich dann die Kunde der Form und Größe als nothwendige Bedingung wohl nothdürftig durch gelegentliche Aneignung anschließt, — ist darum ein haltloses Stück- und Flickwerk, und setzt der Bildung und der Entwickelung, zu welcher der Mensch und die Menschheit bestimmt und berufen ist, unübersteigbare Grenzen, die aber der Mensch dann, da er sich von seiner strebenden Natur und strebendem Geiste nicht lossagen kann, entweder zu überschwärmen, oder des fruchtlosen geistigen Drängens und Strebens müde, sich in sich selbst, seine Kräfte zu lähmen sucht; denn Menschengeist und Mathematik sind so unzertrennlich, als Menschengemüth und Religion.

4. Die Sprache.

a) Allgemeines.

Was ist nun aber Sprache, und in welchem Verhältnisse steht sie, das Dritte von dem, was gleichsam die Angelpunkte des Knaben- und überhaupt des Menschenlebens sind, zu den beiden andern?

Überall, wo wahrer innerer Zusammenhang, wahre innere lebendige Wechselwirkung stattfindet und sich ausspricht, spricht sich auch sogleich unmittelbar ein Verhältnis aus gleich dem in sich einen und einigen der Einheit, Einzelnheit und Mannigfaltigkeit, so auch hier zwischen Religion, Natur und Sprache. In der Religion tritt vorwaltend die Forderung des Gemüthes, des sich auf die Einheit Beziehenden im Menschen, auf und sucht Erfüllung seiner Ahnungen; in der Naturbetrachtung und der ihre Erkenntnis vermittelnden Mathematik tritt vorwaltend die Forderung des Verstandes des sich auf die Einzelnheit Beziehenden im Menschen auf und sucht Gewissheit; in der Sprache tritt vorwaltend die Forderung der Vernunft, des sich auf die Mannigfaltigkeit Beziehenden, alle Mannigfaltigkeit Einenden im Menschen auf und sucht Befriedigung.

Religion, Leben im Gemüthe nach der Forderung des Gemüthes, Finden und Fühlen des Einen in allem, Natur, Erkennen der Einzelnheiten in der Natur an sich und in ihrem Verhältnisse untereinander und zum ganzen, Suchen nach der Forderung des Verstandes, und Sprache, Darstellung der Einheit aller Mannigfaltigkeit, des innern lebendigen Zusammenhangs aller Dinge, Streben nach der Forderung der Vernunft, diese drei sind darum ein unzertrennliches Ein, eine reine Eins, und die einseitige, abgerissene und zusammenhanglose Ausbildung des einen ohne das andere bewirkt nothwendig Einseitigkeit, und somit zuletzt Vernichtung, wenigstens Zerstörung des Einen menschlichen Wesens. Religion strebt das Sein kundzuthun, und thut es kund; Natur strebt das Wesen der Kraft, den Grund des Wirkens derselben, und dieses Wirken selbst kundzuthun; Sprache strebt das Leben als solches und als ein Ganzes kundzuthun, zu offenbaren und offenbart es als solches. Religion, Natur — (Mathematik ist gleichsam die Natur ihrer Anlage, ihren Gesetzen, Bedingungen nach, im Menschen; ist die Natur, wie sie ihren nothwendigen Bedingungen nach schlechthin im Geiste des Menschen liegt und liegen muss, ohne

welches sonst auch die Natur gar nicht vom Menschen erkannt werden könnte, darum aber auch vom Menschen selbst vollständiger und einiger erkannt werden kann, als sie als äußere Erscheinung wirklich da ist) — Religion, Natur (Mathematik) und Sprache haben alle drei in all ihren mannigfachen Beziehungen das eine gleiche Geschäft und Streben: Inneres, das Innerste an sich kundzuthun, zu offenbaren: Innerliches, das Innerste äußerlich, Äußerliches innerlich zu machen, und beides: Innerstes und Äußerstes, in ihrem natürlichen, ursprünglichen, nothwendigen Einklange und Zusammenhange zu zeigen.

Was daher von einem dieser drei zu sagen ist, muss nothwendig, nur in eigenthümlicherer Weise, auch von jedem der beiden andern zu sagen sein; was deshalb in dem Bisherigen hier von Religion und Natur (mit Mathematik) gesagt wurde, muss, wenn es anders an sich, in sich vollendet wahr war und ist, nothwendig, nur in der durch das Einzelwesen der Sprache bedingten Eigenthümlichkeit, auch von dieser zu sagen sein, und so ist es. Darum begegnen wir aber auch im Leben zum größten Trauern der einigen und ungetrennten Menschheit und als größtes Hindernis ihrer möglichen Aus- und Fortbildung, dem Wahne, dass Eines ohne das Andere in sich und durch sich selbst bestehen, sich in sich selbst fortbilden und zur Stufe der Vollendung in ihrer Ausbildung und Entwickelung sich erheben könne: die Sprache ohne Religion und Natur (Mathematik), die Religion ohne Sprache und Natur (Mathematik), die Naturkunde (Mathematik) ohne Sprachkunde und Religion. Aber so gewiss als es nothwendig war, dass Gott, da er sich vollendet und zweifellos in der Gesammtheit seines Wesens kundthun und offenbaren wollte, sich darum auch in dreieiniger Weise kundthun und offenbaren musste; so gewiss ist auch Religion, Natur (Mathematik) und Sprache eine in sich ungetrennte Eins. Die vollendete Kunde von und die feste Sicherheit in dem einen bedingt und fordert nothwendig auch die vollendete Kunde des andern und im andern; das wahre Erkennen und Bewusstsein in dem einen und von dem einen bedingt und fordert nothwendig auch das wahre Erkennen in und von dem andern. Da nun der Mensch zum sichern klaren Erkennen, Schauen und zum vollendeten Bewusstwerden bestimmt ist; so fordert auch Menschenerziehung nothwendig die Würdigung und Erkenntnis der Religion, Natur (Mathematik) und Sprache in ihrer innigen lebendigen Wechselbeziehung und Bedingung. Ohne die Erkenntnis und Anerkenntnis der innigen Einigung

dieſer drei, verliert ſich die Schule und wir uns ſelbſt in das ſich endlos aus ſich ſelbſt erzeugende Mannigfaltige, in das Bodenloſe.

So das Weſen der Sprache und ihr Verhältnis zum Menſchen und deſſen Erziehung. Wie thut nun die Sprache an ſich und durch ſich dies ihr Weſen kund und beſtätigt ſie es?

b) Inhalt der Wortbeſtandtheile.

Die ſelbſtthätige Darlegung und Darſtellung des eigenen Innern am Äußern und durch äußerlich Gewordenes heißt im allgemeinen Sprache; dies bezeichnet auch das Wort ſprechen, ſ—prechen, gleichſam ſich ſelbſt brechen, ſich in ſich ſelbſt gliedern, trennen, theilen, wie auch das Brechen einer Sache das Innere, Innerſte dieſer Sache kundthut. Wie das Aufbrechen der Knoſpe einer Blume das Innere und Innerſte dieſer Blume kundthut und offenbar macht; ſo thut der, welcher ſpricht, der Sprechende, ſein Inneres ſelbſtthätig kund; ſo thut Sprache ſelbſt das Innere am Äußern kund und iſt darum Darſtellung, Darlegung des Innern am Äußern. Das Innerſte des Menſchen aber iſt ein ſtetig ſich Bewegendes, Lebendiges, iſt Leben, alſo müſſen nothwendig auch die Eigenſchaften und Erſcheinungen des Lebens durch die menſchliche Ton- und Wortſprache ſich kundthun. Darum muſs die vollkommene Menſchenſprache als eine ſtetige, mit dem Weſen und Innern des Menſchen verknüpfte Darſtellung desſelben ſich am beweglichſten und durch leichteſte Bewegung bis ins Kleinſte hin kundthun und ſo nothwendig hörbar ſein. Die Sprache muſs gleichſam der Menſch in ſeiner Ganzheit ſelbſt, nur, um ſich allſeitig und ſtetig kundzuthun, in höchſter Beweglichkeit ſein. Der Menſch in ſeiner Ganzheit und als Naturerſcheinung trägt aber auch das Weſen der Natur ganz in ſich, folglich thut ſich in der Sprache, wie das Weſen des Menſchen, ſo auch das Geſammtweſen der Natur kund. Die Sprache iſt ſonach Abbildung der geſammten Innen- und Außenwelt des Menſchen. Das Innere des Menſchen iſt aber wie das Innere der Natur, Geſetz, iſt Nothwendigkeit, iſt Geiſt, iſt ewig, iſt Göttliches, erſcheinend am Äußern und durch Äußeres; ſo muſs alſo auch die Sprache, das Geſetz, die Geſetzmäßigkeit, in, an und durch ſich ſelbſt kundthun; es muſs die Sprache der Ausdruck nothwendiger Geſetzmäßigkeit ſein; die Geſammtgeſetze der Innen- und Außenwelt im ganzen und einzelnen müſſen ſich darum in der Sprache darlegen, in ihr ſelbſt als ſolche liegen, und ſo iſt es.

Die Sprache ist wie die Mathematik doppelseitiger Natur, zugleich der Innen- und Außenwelt angehörig. Die Sprache als Selbsterzeugnis des Menschen geht so unmittelbar aus dem Menschengeiste hervor, ist Darstellung und Ausdruck des menschlichen Geistes, wie die Natur Darstellung und Ausdruck des Gottesgeistes ist. Die Übereinstimmung der Sprache als Selbsterzeugnis und der Sprache als Naturnachahmung, welche die Frage veranlasst, ob die Sprache ein reines Erzeugnis des Geistes, oder ein nachahmendes der Natur sei, diese und eine andere Frage und Meinung hat darin ihren Grund: dass in allem ein und derselbe göttliche Geist wohnt, in allem dieselben geistigen, göttlichen Gesetze wirken, hat darin ihren Grund, dass Natur- und Menschengeist an sich *ein* Geist, dass Natur und Mensch *einen* Grund und Quelle ihres Daseins — Gott, haben. Und sowie demnach die Sprache Darstellung des Menschen und der Natur und somit des Geistes Gottes ist, so geht auch aus der Sprache Kenntnis der Natur und des Menschen und somit Offenbarung Gottes hervor. Ja die Sprache ist, von der Seite der Naturbetrachtung aus, sich selbst Darstellung der zum Leben gesteigerten Kraft; von Seite des Menschen ist sie sich selbst Darstellung des sich bewusst werdenden Menschengeistes. Die Sprache ist darum nothwendig in dem Wesen des Menschen, als eines sich bewusst werdenden, zum Bewusstsein bestimmten Geistes, bedingt, und eine unzertrennliche Eins mit demselben. Wegen der in dem Wesen der Sprache bedingten Doppelnatur, des Vermittelnden und Verknüpfenden derselben, müssen ihr sowohl mathematische als auch physikalische Eigenschaften, Eigenschaften des Lebens und der Bewegung, eigen sein. Darum drückt auch die Sprache nothwendig in ihren letzten Wortbestandtheilen: in ihren Tönen, Lauten, Schlüssen und den sie bezeichnenden Buchstaben, nicht nur die allgemeinen, die Grundbeziehungen und Grundeigenschaften der Natur, sondern auch die Wirkungen und Äußerungen des Geistigen aus.

So unvollständig und mangelhaft nun auch immer das sein mag, was bis jetzt schon von und in der äußern Erfahrung dafür hervorgefördert und darum auch dafür bis jetzt noch aufzustellen ist; so geht doch daraus schon klar das innere Leben hervor, welches die Sprache bis in ihre feinsten Fasern hin in sich trägt, und welches sie zu einem vollkommenen Lebeganzen macht, und es lässt sich ohngeachtet dieser Unvollständig- und Mangelhaftigkeit der Versuche und Thatsachen im Einzelnen die innere Überzeugung dennoch gar nicht zurückdrängen, vielmehr tritt ihr auf jedem Schritte innerhalb des

Sprachganzen Bestätigendes entgegen: dass in jeder Sprache, für uns aber zunächst in unserer Muttersprache, sich in den Wortbestandtheilen: Tönen, Lauten, Schlüssen und deren Zeichen, den Buchstaben und ihren verschiedenen Vereinigungen sehr klare, feste und bestimmte, von innerer Nothwendigkeit bedingte, mathematische, physikalische, physisch-psychische (Natur- und Geistes-) Gesetze aussprechen; die Überzeugung, dass die Darstellung eines bestimmten Gegenstandes oder Begriffes durchs Wort, von einer bestimmten Seite angeschaut und erkannt, nothwendig diese bestimmten und nur ausschließend diese und keine anderen Wortbestandtheile (Buchstaben) fordert, so dass jedes Einzelwort so ein nothwendig bestimmtes Erzeugnis gewisser einzelner Wortbestandtheile ist, wie jedes einzelne Stofferzeugnis, jedes chemische Product nur durch bestimmte Einzelstoffe oder, was gleich ist, durch bestimmte Einzelkräfte bedingt ist. Anders ausgedrückt: die Wortbestandtheile in ihren verschiedenen Einigungen stellen die Gegenstände der Natur, die Gestalten des Geistes und deren Verhältnisse, ihrem innersten Wesen und der persönlichen oder landschaftlichen u. s. w. Auffassung nach, abbildlich dar.

Bei nur einiger gewonnenen Aufmerksamkeit auf die überall in der natürlichen wie geistigen, physischen wie psychischen Welt sich aussprechende Gesetzmäßigkeit lässt sich diese Gesetzmäßigkeit in der einzelnen Wörterbildung unserer Sprache schlechterdings nicht zurückdrängen; ja die innere Gesetzmäßigkeit und gleichsam Lebendigkeit der Wörterbildung zunächst unserer deutschen Sprache ist für den, von dem innern Leben, der innern Einheit derselben lebendig Durchdrungenen zweifellos, ob sich gleich im einzelnen, besonders durch die todte Schrift, noch wenig darüber aussprechen lässt. Wohl könnte dies abhalten, für diese Gesetzmäßigkeit, für die Wahrheit und Anerkennung dieser Sprach-Gesetzmäßigkeit zu reden; allein er sieht sich hier in dem Fall des nicht tonkünstlerisch gebildeten Musikliebhabers: überall spricht sich diesem in der großen musikalischen Aufführung, bei aller Freiheit, Nothwendigkeit und Gesetzmäßigkeit aus, ob er gleich selbst nur wenig von jenen Tongesetzen herausheben und darlegen, noch weniger nach jenen Tongesetzen selbst noch das geringste setzen kann; ja der ganz Ungebildete hört jene Musik, freut sich derselben, ohne selbst nur vom Gesetz etwas zu ahnen, und höchstens das rohe Taktische ist es, was er festzuhalten im Stande ist. Etwas ganz Gleiches und Ähnliches lässt sich von dem Eindrucke der Formen, Farben, von den Stoffen und den Kräften sagen: wir sehen uns

von deren Mannigfaltigkeit und ihren verſchiedenen Wirkungen auf uns und andere Menſchen umgeben, ohne kaum ihre Einheit und Geſetzmäßigkeit in ſich und unter ſich zu ahnen, noch weniger ſie einzuſehen; ſind dieſe Geſetze aber darum, weil ſie nicht geahnet, nicht erkannt und noch weniger eingeſehen werden, weniger da? — So geht es uns auch mit unſerer Mutterſprache und deren feineren Geſetzen ihrer Wörterbildung. So geht es uns auch mit unſerer Mutterſprache: weil wir uns, vom erſten Augenblick unſeres Selbſtwiſſens, ſie ſprechend finden, ſo erſcheint ſie uns wie ein Getön, höchſtens, in Beziehung auf ihre ſichtbaren Einzelnwörter und Wortſtämme, wie eine Sammlung bunter Steine und ſchöner Pflanzen, aus welchen man Sträuße winden und verſchiedenartiges Geſchmeide bilden kann; aber die Wörter in ihren Uranfängen, ſogenannten Stämmen, erſcheinen als ſich nun einmal vorfindendes Material, wie es ſich nun ſoeben vorfindet, ohne ſelbſt einem höheren Erzeugnisgrunde unterworfen zu ſein. Doch wie aus Grundtönen Tonganze, aus Grundſtoffen Stoffganze und wie aus Grundrichtungen der Kräfte Geſtalten hervorgehen, ſo gehen in der Sprache die Wörter als Abbilder von Gegenſtänden, als Darſtellungen von Begriffen ſo hervor, daſs ſie Grundbegriffe, Begriffsganze bilden. Die Beſtandtheile der Wörter (ſichtbar die Buchſtaben) ſind darum keineswegs etwas Todtes, durch deren willkürliche oder zufällige Zuſammenordnung Wörter entſtehen: ſondern ſie bezeichnen urſprünglich und nothwendig mathematiſch-phyſikaliſch-pſychiſche Grundbegriffe, alſo etwas Bedeutung in ſich ſelbſt Tragendes, nach nothwendig geſetzmäßiger Zuſammenordnung das Wort bildend, und zwar ſo: — jeder Gegenſtand, Sache, Eigenſchaft, Verhältnis u. ſ. w. erſcheint als ein Begriffsganzes, aber als das Erzeugnis gewiſſer Einzelngrundbegriffe, durch deren innige gegenſeitige Durchdringung das Ganze, das Wort ſich bildet.

Hören wir z. B. nacheinander die Wörter:

friſch,	frech,
froh,	Frucht,
frei,	Freund,
Frau,	Freude,
früh,	frank;

ſo haben dieſe Einzelwörter als einzelne Begriffganze einen in allen durchgehenden Grundbegriff: es iſt eine ſich in äußerer regſamen Mannigfaltigkeit kundthuende Geiſtigkeit, und die Sprache ſucht dieſes durch fr zu bezeichnen.

Hören wir dagegen:

flieh,	Flamme,	Fleiß,
Floh,	Flor,	Fluſs,
flau,	flieht,	Flut,
Flucht,	Fluch,	flink;

ſo haben zwar alle dieſe Wörter auch den Ausdruck einer Geiſtigkeit; aber keineswegs in der kräftigen, lebendigen, äußern Regſamkeit, wie ſie ſich in den vorher angeführten Wörtern ausſprach; ſondern vielmehr wie die Begriffe jener Wörter alle kräftig ins äußerliche Leben heraustreten, ſo bezeichnen die Begriffe dieſer Wörter alle mehr ein innerliches Leben, eine innerliche, ſtetige Thätigkeit, wie dort mehr eine Geſammtheit einzelner Thätigkeiten. Dort war das Sprachgemeinſame **fr**, hier iſt das Sprachgemeinſame **fl**; beide haben die durch **f** bezeichnete Geiſtigkeit gemein, den Unterſchied des ſich dort mehr ausſprechenden äußeren, einzelnen Lebens muſs darum die Sprache mit **r**, ſo hier den Ausdruck des mehr innern, ſtetigen Lebens durch **l** bezeichnen.

Hören wir ferner die Wörter:

wund,		Wand,
Bund,		Band,
kund,	und	kannt,
rund,		Rand,
Fund,	da-	fand,
Hund,		Hand,
Sund,		Sand,
Lunte,	ge-	Land,
Mund,		Kante,
bunt,		Brand,
Trunk,		Trank,
Luſt,	gen:	Laſt,
Muth,		matt;

ſo drückt ſich in den Wörtern der erſteren Reihe ein innerliches Weſen, in den Wörtern der zweiten Reihe aber durchweg eine Äußerlichkeit aus; da nun in beiden Reihen das durchgreifend Sprachverſchiedene **u** und **a** iſt, ſo muſs die Sprache durch **u** mehr das Innere, das Weſen, und durch **a** mehr das Äußere bezeichnen. Daraus geht auch hervor, daſs der Reim, die Einheit des äußerlich Mannigfaltigen, einen tiefen, innern Grund hat.

Hören wir weiter die Wörter:

Knall,	Kochen,	Kerbe,
Krach,	kund,	Kahn,
Kraft,	Kind,	Kette,
Knicks,	Knabe,	Kitt,
Knoten,	Keil,	Kummer,
Kampf,	Kante,	Krebs,
Kopf,	Kern,	Knecht,
Kugel,	Keim,	Knopf,
Knochen,	Korn,	Krampf,
klettern,	klammern,	klimmen,
kriechen,	kehren,	klatschen,

so haben alle diese Wörter das Gemeinsame einer selbstthätigen, gleichsam sich in sich selbst stemmenden Kraft, welches Begriffsgemeinsame die Sprache durch den gemeinsamen Wortbestandtheil k auszudrücken und zu bezeichnen bemühet ist.

So unvollständig und bei weitem hin noch unzulänglich auch das ist und sein mag, was eine gelegentliche und oft lang unterbrochene Sprachbeobachtung bis jetzt noch als durchgehende Erscheinung und Gesetz erkannt hat, so stehe es doch hier, um wenigstens im allgemeinen die Gesetzmäßigkeit anzudeuten, welche zunächst unsere Muttersprache auch von dieser Seite der Betrachtung zeigt. Zwar scheint es, als könne eine unvollständige Darlegung der Ergebnisse dieser Seite der Sprachbetrachtung der wahren Würdigung derselben schaden; doch ist diese Sprachansicht zu tief in dem Wesen der Sprache begründet und zu wichtig zur Menschenentwickelung, zum Selbstbewusstwerden und zur Erkenntnis der Außenwelt selbst, dass sie nur angedeutet und in einigem Zusammenhange gezeigt werden darf, um sich in sich selbst weiter aus- und fortzubilden und zu bestätigen. Auch wird sie selbst für den Zweck der Erziehung und des Unterrichtes später noch allseitig begründet durchgeführt werden, indem von ihr aus nicht nur wahre Würdigung des Landschaftlichen, der Mundart und das innere Verhältnis desselben unter sich und zur reinen Volkssprache, sondern besonders die Sprache in ihrem innigsten Verhältnis zur Natur und zum Menschengeiste und in einer gewissen Beziehung die Gleichgesetzigkeit mit beiden erkannt werden kann.

Zuerst muss die Sprache nothwendig, als Abbild etwas räumlich oder geistig Gestalteten und als Grund igenschaft desselben, Inneres, Äußeres und Mittleres, Vermittelndes ausdrücken, und zwar drückt

die Sprache im allgemeinen das Innere durch die Töne, das Äußere durch die Schlüsse und das Vermittelnde durch die Laute aus. Diese drei Grundbestandtheile der Sprache verhalten sich nothwendig zueinander wie Einheit, Einzelnheit und Mannigfaltigkeit.

Da aber der Gegensatz von Innerem und Äußerem, sowie überhaupt alle Gegensätze nur beziehungsweise da sind, so zerfällt das Innere selbst wieder in sich in ein innerstes Wesen und in eine Form der Erscheinung. Von unserer Muttersprache, der deutschen, läfst sich im allgemeinen und schon nach einer, wenn auch nur oberflächlichen Beachtung mit Sicherheit aussprechen, dafs innerhalb des Gebietes der deutschen Sprachtöne der Ton u den Begriff, Wesen, Inhalt bezeichne, z. B. gut, Muth, Brust, rund, Bund, Kunde; — der Ton e das eigentliche Leben, z. B. leben, schweben, kennen, See, regen, eben; — der Ton a bezeichnet den Begriff des Räumlichen, z. B. Wand, Band, Last, Ware, Maß, Gabe, Habe; — der Ton i die Mitte, z. B. Mitte, Sitz, Sinn, in, Spitze, Riss; — der Ton o das völlig in sich Abgeschlossene, Vollendete, z. B. Ton, voll, Mond, Sonne, Wonne, Kopf; — der Ton au die äußerliche Mannigfaltigkeit, z. B. Thau, Tau, braun, Schaum, Baum, das alle Mannigfaltigkeit in sich aufnehmende Auge; — der Ton eu die innere Mannigfaltigkeit des Lebens, die Mannigfaltigkeit der innern Bewegung, der innern Thätigkeit, z. B. Leute, Reu, Scheu, Spreu, deuten; — der Ton ei die in sich geschlossene Lebenseinheit, das Leben in Einheit der Erscheinung, z. B. das Ei, ein, Keim, sein, rein, Reim. — Die Bedeutung der deutschen Sprachtöne spricht sich bestimmt in den verschiedenen Wörtern eines Stammes aus, z. B. sprechen — sprach — Spruch — gesprochen — sprich; — brechen — brach — Bruch — gebrochen — brich; — werden — ward — wurde (Wurzel) — geworden (Wort) — wird. Die Nebentöne, auch Umlaute genannt, ä, ö, ü, bezeichnen immer eine größere Belebung, Vergeistigung dessen, was der Grundton bezeichnet, z. B. Saft, die Säfte; Sohn, die Söhne; Holz, die Hölzer; das Gut, die Güter; gut, die Güte.

Innerhalb des Gebietes der deutschen Sprachlaute bezeichnet r den Begriff der äußeren und l den der innern Bewegung, z. B. renken, lenken; Ranken, langen, raufen, laufen; wirr, Wille; Werre, Welle; scharren, schallen. — Der Laut m bezeichnet den Begriff des äußeren Stoffes und n den der Wirklichkeit, z. B. Mahl, Mehl, Milch Zaum, im, am, Raum, Reim; ein, in, rein, Sinn, Rinne. — Der

Laut ſ bezeichnet den Begriff des Inſichſelbſt-Zurückkehrens, gleichſam das ſich Berühren in ſeinen Enden, z. B. ſich, ſelbſt, Seele, ſei, Saum, Sinn. — Der Laut ß bezeichnet den Begriff der Berührung der Sache, der Fläche, dem Stoffe nach, z. B. Fuß, Maß, Gruß, Fraß. — Der Laut ſch bezeichnet den Begriff der Berührung innerhalb ſeiner Theile, z. B. miſchen, die Maſche, waſchen, Schaum, Schein. — Der Laut z bezeichnet den Begriff der Spaltung, Trennung, z. B. zwei, Zank, Zange, Zaun, zeugen, Zug. — Der Laut ch bezeichnet den Begriff des Hindurchdringens durch ein mehr Äußerliches und ſo des Hohlen, und der Laut g des mehr innerlichen Fortbewegens, z. B. Loch, durch, Fluch, Schlauch, Lauch, Fach; Weg, Regen, Sage, biegen, Flug, wagen. — Der Laut h bezeichnet den Begriff des allgemein verbreiteten geiſtigen Lebens, z. B. Hauch, Herz, Huld, hin, her, Held. — Der Laut f bezeichnet den Begriff des als Einzelnerſcheinung äußerlich hervorſtrömenden, geſtalteten, und der Laut w den des innerlich durchſtrömenden, durchdringenden, wirkenden Lebens, z. B. friſch, Falte, fein, Feind, Freund, feil; Wein, Wonne, Wille, Würde, Wert, Wort.

Wie bei den Lauten immer zwei gleichartige einander ſo gegenüber ſtehen, daſs der eine ſich mehr auf das Innere, der andere ſich mehr auf das Äußere derſelben Begriffsbezeichnung bezieht, ſo findet ein ganz Gleiches auch bei den Schlüſſen ſtatt: d und t, b und p, g und k ſtehen einander wie Inneres und Äußeres gegenüber. — d und t bezeichnen den Begriff des Daſeins, und darum des Feſten, Begrenzten und Grenzenden, z. B. da, dort, todt, that, Dach, Feld, Wand, Wind, Tritt, Zeit. — b und p bezeichnen den Begriff des Umſchließens, des Zuſammenfaſſens, z. B. Buch, Bach, Becher, Becken, Berg, Band, Leib, Baum, Platte, plump, packen. — g und k bezeichnen den Begriff der ſelbſtthätigen Kraft, der Selbſtthätigkeit, g mehr innerlich, k mehr hervortretend, z. B. Gabe, gern, Gott, gut, Gatte, glimmen, Gnade, Glaube, gleich; Kampf, Kraft, Korn, Kern, Keim, Keil, Knall, klimmen.

Noch tritt eine weſentliche Erſcheinung zunächſt in der deutſchen Sprache entgegen, dieſe, daſs die Wortbeſtandtheile, welche gleichſam den Leib, den Körper der Wörter ausmachen, die Laute und Schlüſſe, nach ihrer entgegengeſetzten Stellung auch das Entgegengeſetzte ihres Grundbegriffs bezeichnen, z. B. n ei, ein, nein; ich, icht, nicht; jemand, niemand; r uh, uhr, ruh; k Knie, Wink; dumm, Muth; Damm, matt; Grube, Burg; Ton, Note; faul, lauf; Leib, Beil; z er, erz, zer; zehr, Herz.

Aus diesem hier Angedeuteten geht sowohl die hohe Wichtigkeit der Sprachreinheit hervor, als auch, dass sie nicht auf eine willkürliche, äußerliche Weise zu erringen ist; auch geht daraus zugleich die wahre Bedeutung der Mundarten und die Wichtigkeit ihrer Betrachtung hervor. Da es hier nun keineswegs darum zu thun war und ist, diese Sprachgesetze in ein System zu bringen, sondern nur darum, dass der Knabe frühe auf diese Sprachgesetze aufmerksam gemacht werde, wo er dann durch seinen ungetrübten Sinn wohl bald mehr findet, als hier schon angedeutet worden; so muss das Ausgesprochene genügen, um auf die mathematischen, physischen und psychischen Eigenschaften der Sprache, wodurch sie recht eigentlich ein Abbild der Innen- und Außenwelt wird, aufmerksam zu machen.

Diese Spracheigenschaften sind zwar zunächst in unserer lebendigen Muttersprache in ihrem Leben anzuschauen und zu erkennen, doch gehören sie keineswegs unserer deutschen Sprache nur allein an, sondern sie finden sich auch in dem dem Deutschen verwandten Griechischen und Lateinischen auf die jeder dieser Sprachen eigenthümliche Weise wieder; so dass sogar aus dieser Sprachansicht die Einsicht in ein inneres Verhältnis dieser Sprachen selbst hervorgeht, das Verhältnis, nach welchem sich Deutsch, Griechisch und Lateinisch zueinander verhalten, wie Seele, Leib und Körper. Überhaupt würden wir selbst und besonders unsere Kinder zu einer bei weitem gründlicheren Spracheinsicht gelangen, wenn wir bei dem Sprachenlehren unsern Kindern die Wörter bei weitem mehr an die wirkliche Anschauung der Sache und des Gegenstandes selbst knüpften; die Sprache würde dann für uns und so gleichsam auch in sich selbst nicht nur ein Laut-, Ton- und Wortganzes, sondern ein wirkliches Sach- und Lebeganzes sein und werden; und darum dann so auch mehr zur Sachanschauung und Erkenntnis, und so zur Anschauung und Erkenntnis der Wesenheit jedes Dinges, und so des Wortes selbst wieder erheben; unsere Sprache würde so wieder eine wahrhafte Sprache des Lebens, d. h. aus dem Leben geboren und Leben erzeugend werden, da sie sonst, durch nur äußere Betrachtung, immer todter und todter zu werden droht.

c) Der Rhythmus.

Unter dem Mehreren, welches außer dem bisher Gedachten das Wesen der Sprache noch zur Betrachtung darbietet, fordert das

Bewegungsgesetz (der Rhythmus) derselben, welches sich in ihren einzelnen Wortgliedern sowohl, als auch in ihren Wortverbindungen ausspricht, und welches sowohl der Sprache Geborensein aus dem Geiste, als auch ihre Gleichgesetzigkeit mit dem Wesen der Natur beurkundet, hier noch ganz besonders seine Beachtung. Das Sprachbewegungsgesetz, der allgemeine Lebensausdruck der Sprache, ist ursprünglich so eins mit und so unzertrennlich von derselben, als das Leben selbst unzertrennlich von den durch die Sprache darzustellenden Gegenständen selbst ist, dass alle ersten Sprachdarstellungen, als Darstellungen des innern und äußern lebendigen Lebens, nothwendig auch Darstellungen in gesetzmäßiger Sprachbewegung, Darstellungen in Bewegungsganzen sein mussten, und dies umsomehr, als dem Menschen in seiner Kindheit, in seiner Jugend, und so also auch dem ganzen Menschengeschlechte in seiner Kindheit und Jugend, das innere Leben der Gegenstände lebendiger und äußerlich wahrnehmbarer hervortritt; darum soll auch noch jetzt die Sprachdarstellung in Bewegungsganzen, in gebundener Rede, die erste der Jugend sein, wie sie zuerst der Jugend des Menschengeschlechtes angehörte, und wie der Mensch überhaupt früher das Ganze in seiner Gebundenheit, besonders auch in seiner Verknüpftheit mit dem Menschen, als das Einzelne und in seiner Einzelnheit sieht und schaut; darum gehört von mehreren Seiten der Betrachtung her die Sprachdarstellung in gebundener Rede, die Sprachdarstellung, also selbst das Sprechen in Bewegungsreihen, in Bewegungsganzen nothwendig der Jugend an, und dadurch, dass sie dies verloren hat, ist sowohl ihr, als überhaupt dem ganzen Menschengeschlechte, eines der ersten, ursprünglichsten und natürlichsten Veredelungsmittel genommen worden. Wir müssen darum, wenn wir unsere Kinder zum wahren, höheren, geistigen und inneren Leben wieder erheben wollen, eilen, jenes innere Leben der Sprache, der Naturanschauung und der Empfindung wieder in ihnen zu wecken. Und der Weg dazu ist so leicht, wir haben fast gar nichts zu thun, als das eigene Leben in dem Kinde, in der Jugend leben zn lassen, und schützend und pflegend zu entfernen, was es vernichten und tödten könne; aber statt dessen tödten wir durch unsere rauhen, todten, herzlosen Worte das aufkeimende Leben in dem Kinde, und scheuchen das sich aus der Natur loszuwinden strebende Leben in die starre Form zurück, so z. B. wenn wir sagen: „Komm, liebes Kind, sieh einmal das Veilchen, ist's nicht sehr schön? — brich's ab, und setze es ins Wasser, nimm es aber ja inacht, es wäre sehr schade, wenn Du es verlörest.“ Wie ganz anders würde der Eindruck und die Folgen

dieſes Schauens auf dasſelbe Kindesgemüth ſein, wenn wir zu dem Kinde ſagten:

Komm und ſchau, das
blühende Veilchen:

und dann des Kindes Empfindung Worte gäben durch:

Blühendes Veilchen, wie
freu' ich mich dein.

Wer glaubt, daſs dies Kindern fremd ſei, der höre nur einfach und natürlich, ſtill, achtſam und ſinnig geführte Kinder, wie ſo fehr früh bei den einfachſten Ausdrücken ihrer Empfindung und bei der Bezeichnung ihrer erſten Wahrnehmungen, wie ſie da ſo natürlich, nichts wiſſend und nichts ahnend in Bewegungsganzen, wenn auch noch ſo leiſe andeutend ſprechen. Freilich gibt's ſolcher Kinder nicht viel, aber es gibt deren, und es würde deren mehrere geben; doch wir wiſſen nicht, was wir in unſern Kindern todtſchlagen, lindeſtens ungeweckt und ungenährt in ſich ſelbſt verkümmern laſſen. Und doch fordern wir am Ende, unſere Kinder, ſo empfindungsleer und gefühlshohl heraufgewachſen, ſollen ſpäter Dichter und Natur verſtehen; da ſoll nun die Abrichtungskunſt — wer mag es glauben, noch bis in dieſem Augenblicke an gebildeter Eltern Kind und vor gebildeten Leuten — ihr Kunſtſtückchen, Declamiren genannt, machen. Doch ſeht das arme Kind, eitel oder zitternd, aufgeblaſen oder verſchämt, und ſagt, wer iſt mehr zu bedauern: das Kind, ſein Lehrer, das Gedicht und der Dichter, oder die Anweſenden? —

d) Schreiben und Leſen.

Durch Religion, Natur und Sprache findet ſich das einfach und natürlich entwickelte Kind, wie der ſo entwickelte Knabe und Menſch, in der Mitte alles Lebens, daſs er die Menge der Thatſachen nicht einmal an ſich, noch weniger dem Orte und der Zeit nach für ſich und ſein Gedächtnis feſtzuhalten im Stande iſt, und ihm ſo ein Begegnis mit dem anderen zu entſchlüpfen droht. Ein wohl noch bei weitem reicheres Leben entwickelt ſich ihm in ſeinem Innern, ein ſo reiches Leben, daſs die Fülle und den Reichthum desſelben ſein Inneres nicht mehr zu faſſen vermag, und es darum davon überſtrömt, ſo daſs es ihm nun ſelbſt in ſeiner und durch ſeine Fülle als ein eigenes, ſelbſtändiges, beſtimmtes, gleichſam zweites Leben von außen wieder entgegentritt, und er ſich ſo deſſen

als eines bestimmten bewußt werden kann und bewußt wird, und so soll es sein; denn nun treibt ihn der unwiderstehliche Drang und das unerläßlich zu erfüllende Bedürfnis, Blüten und Früchte des reichen, aber leicht schwindenden inneren Lebens, und das flüchtige, vergängliche äußere Leben der Gestalt, dem Orte und der Zeitfolge und anderen Rücksichten nach für sich oder andere der Vergessenheit zu entreißen, und sie so äußerlich durch Zeichen festzuhalten. So entwickelt sich in jedem Einzelnen wieder auf dem allgemeinen weltgeschichtlichen Wege und nach dem Gange der allgemeinen Entwickelung des menschlichen Geistes das Schreiben, die Schrift, wie sich ja überhaupt der einzelne Mensch immer wieder ganz nach denselben nur eigenthümlicheren Gesetzen entwickelt, nach welchen sich das ganze Menschengeschlecht ausgebildet, die Menschheit bisher entwickelt hat; und wir sehen zugleich, wie durch ein überwiegend reicheres äußeres Leben die Bilder-, durch ein überwiegend reicheres inneres Leben dagegen aber die Ideen- und Begriffs-, die Buchstabenschrift nothwendig bedingt ist. Nur setzt beides, die Bilder- wie die Begriffsschrift, ein überschwenglich reiches äußeres oder inneres Leben voraus; nur aus diesem und durch dieses wurde sie, die Schrift, erzeugt und geboren, und noch jetzt entwickelt sich in dem Kinde, in jedem einzelnen Menschen, nur auf diese Weise das echte Bedürfnis dazu, und so soll es sein. Darum fordert es auch von dieser Seite der Betrachtung die Sorgfalt der Eltern und Erzieher, das innere Leben ihrer Kinder und Zöglinge so reich als möglich zu machen, nicht sowohl der Mannigfaltigkeit, als der innern Bedeutung und Lebendigkeit nach, denn ohne dies, und wenn sich die Schrift und das Schreibenlernen nicht an ein gewisses inneres Bedürfnis anknüpft, wird die Muttersprache, was sie jetzt schon für so Viele in so hohem Grade ist, ein Äußerliches, ein Todtes, ein Fremdes; und doch, nur wenn wir auch im einzelnen wieder den großen nothwendigen Weg der Menschheit betreten, kommt auch uns das frühere große und frische Leben der Menschheit in unseren und durch unsere Kinder wieder; die jetzt geschwächten Geistesanlagen und Kräfte, das geschwächte Durchschauungs- und Ahnungsvermögen werden dann wieder in ihrer ganzen Fülle und Kraft eintreten. Und warum sollten wir uns nicht alles Ernstes bemühen, diesen nothwendigen Weg wieder zu betreten, da ja der Knabe uns selbst wieder auf denselben hin- und zurückzuführen sich bemühet? — Denn seht, hier malt der Knabe auf sein Bild den Apfelbaum, auf welchem er ein Nest mit Jungen entdeckte, und dort den Drachen,

der so hoch in die Luft stieg; so sitzt vor mir der kleine, noch nicht sechsjährige Knabe, zeichnet und malt selbstthätig in sein von ihm freithätig schon früher der Erinnerung bestimmtes Buch viele der fremden Thiere, die er gestern in der Thierbude sah. — Wer ist, umgeben von kleinen Knaben, nicht gebeten worden: „Gib mir Papier, ich will dem Vater, dem Bruder einen Brief schreiben," weil den Knaben sein inneres, diesen innig gern mitzutheilendes Leben treibt und drängt; es ist nicht Nachahmung, niemand schrieb, nur wusste er, auf welche Weise er seine wirkliche Sehnsucht erfüllen konnte, und die, obgleich alle ziemlich gleich sehenden Striche bezeichnen ihm für sich die verschiedenen Worte, die er dabei zu der Person, an die er schrieb, wirklich aussprach, und das Bedürfnis der Begriffs-, der Buchstabenschrift tritt hier hervor, wie dort das der Bilderschrift. Ja es gibt wohl so sinnige und sinnende, still in sich selbst das Geistigste anzuschauen vermögende Knaben dieses Alters, dass wohl mit diesen ganz auf die menschheitsgeschichtliche Weise das Bedürfnis und gleichsam die Erfindung der Begriffs-, der Buchstabenschrift zu entwickeln wäre, und wie sehr bekannt ist es, dass größere Knaben sich selbst ihre eigenen Schriftzeichen bilden; doch auf eine ähnliche Weise soll es immer geschehen, wie überhaupt schlechthin bei aller Lehre, bei allem Unterrichte immer an ein gewisses Bedürfnis, Bedürfen des Knaben angeknüpft werden soll, und welches Bedürfen und Bedürfnis in einer gewissen Beziehung ganz unerlässlich vorher in dem Knaben entwickelt worden sein muss, ehe der Knabe mit Nutzen und Erfolg zu lehren, zu unterrichten ist. Hierin ist ein Hauptsitz einer großen Menge der Unvollkommenheiten unserer Schulen, unseres Unterrichtswesens; wir lehren und unterrichten unsere Kinder ohne geweckte Bedürfnis dafür, ja sogar nachdem wir das, was in dem Kinde da war, vorher früher getödtet haben. Wie kann dann Unterricht und Schule gedeihen? —

So wie gewiss der unwiderstehliche Drang eines in irgendeiner Beziehung in sich überströmenden Innern, und das Streben, diese Fülle festzuhalten, der Grund des Schreibens, und dieses so die Frucht der sinnenden und sinnigen Selbstbeachtung des Menschen ist; so gewiss sind auch die Schriftzeichen, als Zeichen für die einzelnen Wortbestandtheile, nicht willkürlich, und stehen gewiss mit der Begriffsbezeichnung und, was wohl einerlei sein mag, mit ihrer Bildungsweise in Verbindung. Wie wenig nun auch von den ersten Grundbeziehungen und den ersten Grundformen der Schriftzeichen

noch übrig sein mag, wie verwischt sich auch diese Gesetze haben mögen, aus denen sie wohl nach stillwaltenden aber nothwendigen Bedingungen hervorgegangen sind, so scheinen doch einige übergebliebene Grundformen der Schriftzeichen den innern Zusammenhang mit der Bedeutung der Wortbestandtheile unbezweifelbar noch zu zeigen; so das in sich abgeschlossene O, als Zeichen des Wortbestandtheiles für den Begriff des völlig in sich Abgeschlossenen. So das in sich zurückzulaufen sich bestrebende S, als das Zeichen für den Wortbestandtheil zur Bezeichnung des Begriffes des Zurückkehrens in sich. Ungesucht tritt in den ursprünglich phönizischen und später römischen Schriftzeichen bei mehreren eine bestimmte Bezeichnung zwischen der Form des Zeichens und der Begriffsbezeichnung des Wortbestandtheiles entgegen. Doch wenn auch wirklich jene ursprüngliche, bestimmte Beziehung zwischen Zeichen und Wortbestandtheil nicht mehr nachzuweisen wäre, so wäre doch für den Zweck der Lehre und des Unterrichtes jeder Schimmer dafür festzuhalten; weil schlechterdings dem Menschen nichts in einer rein willkürlichen, nichts in einer Verknüpfung vorgeführt werden soll, von der aus nicht wenigstens noch die Möglichkeit zulässig ist, einen innern, nothwendigen Grund dafür aufzufinden, darum auch der bisherige und jetzige Schreibunterricht so todt und so tödtend, so mechanisch. Da nun unsere sogenannte gothische Druckschrift durch gleichmäßig angebrachte Verzierungen aus der römischen hervorgegangen, und aus dieser, wie jeder belehrt wird, welcher nur einige Documente früherer Jahrhunderte las, unsere gewöhnliche Schreibschrift, sogenannte Currentschrift; so ist es höchst zweckmäßig, auch den ersten Schreibunterricht, eigentlich das erste Schreiben, auch an jene aus einfachen und einfach zusammengesetzten und darum leicht nachzubildenden und festzuhaltenden alten lateinischen Versal-Buchstaben zu knüpfen. Die Früchte wiedergekehrter Anwendung dieses Unterrichtsganges zeigen das Zweckmäßige und der Knabennatur Entsprechende desselben, welches später noch besonders seinen innern Gründen nach nachgewiesen werden wird. Hier stehe nun nur noch die Andeutung, dass so und auf diese Weise das Lesen und das Lesenlernen wieder in sein ursprüngliches und natürliches Verhältnis zu Mensch und Schüler tritt; denn nothwendig gieng das Lesen aus dem Bedürfnis hervor, sich oder anderen das früher Niedergeschriebene wieder hörbar zu machen, sich ins Gedächtnis zurückzurufen und sich zum klareren Bewusstsein zu bringen, das früher Niedergeschriebene gleichsam wieder zu erwecken.

Durch den Act des Schreibens und Lesens, dem eine lebendige Erkenntnis der Sprache in einer gewissen Ausdehnung nothwendig vorausgehen muss, erhebt sich der Mensch über jedes andere Geschöpf, welches er kennt, und nähert sich der Erreichung seiner Bestimmung; durch die Ausübung dieser Acte wird der Mensch erst Person. So macht das Bestreben, schreiben und lesen zu lernen, den Knaben, den Zögling zum Schüler, macht eigentlich selbst erst Schule möglich. Der Besitz der Schrift gibt dem Menschen die Möglichkeit und die Bedingung des Bewusstwerdens, des einstigen Bewusstseins; denn sie bedingt erst wahre Erkenntnis, Selbsterkenntnis, weil sie dem Menschen möglich macht, sich selbst, sein Wesen, es sich gleichsam vor sich hinstellend, zu betrachten; weil sie den Menschen als gegenwärtig mit der Vergangenheit und Zukunft klar und sicher, mit dem Nächsten allseitig und mit dem Fernsten gewiss verknüpft. Die Schrift gibt so dem Menschen die Möglichkeit, zur höchsten, vollendetsten irdischen Vollkommenheit zu gelangen. Schreiben ist der erste Hauptact des selbst- und freithätigen Bewusstwerdens. Da nun die Schrift, das Schreiben und Lesen etwas so Hochwichtiges für den Menschen ist; so muss der Mensch, der Knabe, auch stark und einsichtig genug sein, es muss in ihm schon die Möglichkeit des Sichbewusstwerdens geweckt sein, es muss sich in ihm selbst schon das Bedürfnis des Schreibens und Lesens, der Drang, ja die Nothwendigkeit, es zu können, klar und bestimmt aussprechen, ehe er selbst schreiben und lesen lerne. Der Knabe, welcher auf eine wahrhaft ersprießliche Weise schreiben und lesen lernen soll, muss nothwendig vorher schon etwas sein, ehe er suche, sich etwas, was er noch nicht ist, bewusst zu werden; sonst wird alle seine Erkenntnis hohl, todt, leer, fremdartig, angeleimt, mechanisch sein; denn wo der Grund todt und mechanisch ist, wie soll sich daraus später Lebensthätigkeit und wahres Leben, der hohe und höchste Preis alles Strebens, entwickeln, wie soll dann der Mensch wahrhaft seine Bestimmung: Leben, erreichen? —

5. Die Kunst.

Wird das in dem Bisherigen über den Zweck und den Mittelpunkt, die letzten Beziehungspunkte alles menschlichen Strebens, über das, was frühe schon als Knabe des Menschen Leben bewegt und gleichsam die Angelpunkte des Knabenlebens ausmacht — Ausgesprochene unter und in einem Gesichtspunkte zusammengefasst; so

tritt daraus klar und unzweideutig entgegen, daſs alles menſchliche Streben ein dreifaches iſt: entweder ein Streben nach Ruhen und *Leben in dem Innern*; oder ein Streben nach Erkennen und *In-ſich-aufnehmen des Äußeren*, des Weſens des Äußeren; oder zuletzt ein Streben nach *unmittelbarer Darſtellung des Innern*. Das erſte iſt vorwaltend das Streben der Religion; das zweite das Streben der Naturbetrachtung; und das dritte vorwaltend das Streben der Selbſtdarſtellung, der Selbſtentwickelung und Selbſtbetrachtung. Wird das in der letztern Beziehung bisher Ausgeſprochene wieder zuſammengefaſst, ſo zeigt ſich, daſs ſich die *Mathematik* mehr auf die Darſtellung des Äußerlichen im Innern, auf die Darſtellung der im Innern des Menſchen ruhenden allgemeinen Geſetzmäßigkeit, und ſo gleichſam auf die Darſtellung der Natur aus dem Menſchen ſelbſt bezieht; weshalb auch die Mathematik darum vermittelnd zwiſchen Natur und Menſch daſteht. Mathematik bezieht ſich darum mehr auf das Verſtändnis und nimmt den Verſtand in Anſpruch; die *Sprache* bezieht ſich mehr auf die Darſtellung des wahrgenommenen und vernommenen Innern, bezieht ſich vorwaltend auf die Vernunft und nimmt dieſe in Anſpruch; nun aber fehlt nothwendig für den Menſchen zur vollſtändigen Darſtellung ſeines Geſammtweſens noch eines, es iſt dies die Darſtellung des Lebens, des innern Lebens an ſich, des unmittelbar Empfundenen, des Gemüthes; und dieſes Dritte, die Darſtellung des Innern des Menſchen, des Menſchen an ſich, iſt die *Kunſt*.

Alle menſchlichen Begriffe außer einem ſind Beziehungsbegriffe, finden nur beziehungsweiſe ſtrenge Anwendung; oder, alle Begriffe ſtehen unter ſich in Wechſelbeziehung und ſind nur in ihren äußerſten Endpunkten nothwendig getrennt. Darum gibt es ſo auch in der Kunſt wieder eine Seite, wo ſie die Mathematik, den Verſtand, ſowie eine zweite, wo ſie die Sprachwelt, die Vernunft berührt, wie eine andere Seite, wo ſie, obgleich reine Darſtellung des Innern, doch mit der Darſtellung der Natur als Eines erſcheint, ſowie endlich noch eine Seite, wo ſie mit der Religion zuſammenfällt. Doch alle dieſe Beziehungen können hier, wo von der Erziehung des Menſchen überhaupt und deſſen Erziehung wenigſtens für Würdigung der Kunſt nur die Rede iſt, nicht zur Betrachtung aufgenommen werden. Hier auf dieſer Stufe wird die Kunſt nur in ihrer letzten Einheit als reine Darſtellung des Innern betrachtet und angeſchaut. Da tritt nun ſogleich entgegen, daſs die Kunſt, die Kunſtdarſtellungen deſſen, was im Innern lebt, was eigentlich das Leben des Innern ſelbſt aus-

macht, verschieden erscheinen müsse durch das Material, den Stoff, an welchen sie als Darstellung des Innern geknüpft erscheinen müssen. Dieser Stoff kann nun aber als Erderscheinung nur sein, entweder gleichsam nur die Bewegung an sich, aber als hörbar; also das Erzeugnis im Entstehen schwindend, Töne. Oder der Stoff kann vorwaltend nur sichtbar sein; also das Erzeugnis nur Linien- und Flächenerscheinungen, wie die Farben. Oder der Stoff kann vorwaltend nur räumlich, körperlich wahrnehmbar, Masse sein. Auch hier finden sich, da es nur, was schon wiederkehrend ausgesprochen worden ist, beziehungsweise strenge Begriffe gibt, wie in allen Dingen der Wirklichkeit, unzählige Übergänge und Verknüpfungen. Die Kunst, als Darstellung durch reine Töne, ist die Musik, und vorwaltend der Gesang; die Kunst, als Darstellung für das Gesicht durch reine Farben, ist das Malen; die Kunst, als Darstellung im Raume durch Bilden und Gestalten der Masse, ist das Formen. Als vereinigender Mittelpunkt für beides letztere erscheint das Zeichnen, welches jedoch mit gleichem Rechte auch als reine Darstellung durch Linien betrachtet werden kann, wo dann das Zeichnen vorwaltend der Darstellung durch Linien, das Malen vorwaltend der Darstellung durch Flächen, und das Formen vorwaltend der Darstellung durch Körperraum angehörig erscheint. Wegen der eben gedachten verknüpfenden Eigenschaft des Zeichnens ist, wie wir schon früher auf der Kinderstufe des Menschen sahen, das Zeichnen, das Streben zu zeichnen, eine so frühe Erscheinung in der Menschenentwickelung. Aber auch das Streben, durchs Formen, wie durch Farben, durchs Malen, Inneres darzustellen, spricht sich frühe in dem Menschen, und schon auf seiner Kinderstufe, aber ganz besonders unzweideutig auf seiner beginnenden Knabenstufe aus. Hieraus geht nun klar und unbezweifelbar hervor, dass Kunstsinn, Kunst, ein allgemeines Eigenthum, eine allgemeine Anlage in dem Menschen ist, und darum frühe wenigstens schon von dem Knabenalter an in dem Menschen gepflegt werden soll und muss. Der Mensch wird dadurch wenigstens geschickt werden, ist auch seine Geistes- und Lebenskraft, seine Thätigkeit nicht vorwaltend nach der Kunstseite hin gerichtet und wird er darum auch selbst kein Künstler werden, die Werke der Kunst zu verstehen und zu würdigen, und er wird durch eine wahre Schulbildung gewiss dafür sichergestellt werden, sich unberufen, ohne wahren, inneren Kunstberuf, zum Künstler aufzuwerfen. Gesang, Zeichnen, Malen und Formen müssen darum nothwendig von einer allgemeinen, um- und erfassenden Er-

ziehung und Menschenbildung frühe berücksichtigt, frühe als wirkliche Gegenstände der ernsten Schule behandelt, und nicht einer zufälligen gehalt- und fruchtlosen spielerischen Willkür preisgegeben werden; weder in der Absicht, dass jeder Schüler nur in irgendeiner Kunst Künstler, und noch bei weitem weniger in der Absicht, dass jeder Schüler in allen Kunstfächern Künstler werde, was beides sich in sich selbst vernichtet, ob man gleichwohl das erstere wohl von jedem Menschen in einer gewissen Beziehung sagen könnte; sondern in der bestimmten Absicht, dass jeder Mensch dahin erhoben werde, sich seinem Wesen getreu, vollkommen und allseitig zu entwickeln, dass er sich dahin erhebe, den Menschen in der Allseitig- und Allkräftigkeit seines Wesens zu erkennen, besonders aber auch, wie schon ausgesprochen worden, dass jeder Mensch die Erzeugnisse echter Kunst anzuschauen und zu würdigen verstehe.

Die Darstellung in gebundener Rede ist wieder, wie das Zeichnen es in einer anderen Beziehung war, ein verknüpfendes Glied, von der Sprache ausgehend, aber, als Darstellung der Innenwelt, gleichsam als verdichtete Darstellung der geistigen ätherischen Innenwelt, als ruhende Darstellung des reinen, ewig sich bewegenden und bewegten Lebens, der Kunst angehörig.

In allem, im Leben und in der Religion, so auch in der Kunst, ist der Darstellung letztes und höchstes Ziel die klare Darstellung des reinen Menschen; die christliche Kunst ist dem Streben nach die höchste, soll es wenigstens sein, sonst hört sie auf Kunst und christliche Kunst zu sein; denn sie strebt, in allem das ewig Bleibende, das Göttliche darzustellen, besonders an und durch den Menschen. Der Mensch ist des Menschen höchster Gegenstand der Kunst.

So nun die Gesammtheit dessen, was der Gegenstand, Zweck und Inhalt des Menschenlebens überhaupt ist, und was sich als solcher schon in dem Knabenleben auf seiner Schülerstufe ausspricht und kundthut. Wie nun das bisher Ausgesprochene sich bestrebte, den Gegenstand und Inhalt des gesammten Knabenstrebens, den Gegenstand und Inhalt der Schule und des Unterrichtes in seiner letzten Einheit und Grundbeziehung seinem Wesen nach darzulegen; so suchte das Frühere den Knaben in seinem frei- und selbstthätigen Gesammtleben in der Einheit seines inneren und äußeren Lebens auf seiner Schülerstufe zu zeigen. Nun bleibt noch nachzuweisen, in welcher Folge und Verknüpfung sich des Knaben, des Menschen Streben in und aus seinem Leben auf dieser seiner Schülerstufe entwickle; wie und durch welchen Unterricht, in welcher Ordnung und Form die

Schule zur Erreichung jenes Strebens zu wirken und was sie dafür zu thun habe, dass durch sie des Menschen Streben überhaupt, besonders aber dessen Streben auf seiner Knaben- und Schülerstufe befriedigt werde.

C) Familie und Schule.

a) Allgemeines.

In der Familie wächst das Kind herauf, in der Familie wächst das Kind zum Knaben und Schüler empor: an die Familie muss sich darum die Schule anknüpfen. Einigung der Schule und des Lebens; Einigung des häuslichen, des Familien- und Unterrichtslebens, dies ist die erste und unzertrennlichste Forderung der vollendeten, uns zur Vollendung führen sollenden Menschenentwickelung und Menschenbildung dieses Zeitraumes. — Einigung des Familien- und Schullebens ist die ganz unerlässliche Forderung der Menschenerziehung dieses Zeitraumes, wenn der Mensch endlich sich, wenn besonders wir Deutsche uns von der Last, der Leere und dem Drückenden der äußerlich mitgetheilten Begriffs- und Vorstellungs-, und darum nur todten Gedächtniserkenntnis zum Leben, zur Lust und zur Frische der inneren Anschauungs- und der Wesenheitserkenntnis der Sachen und Dinge, zu der Anschauung und Erkenntnis der Dinge erheben sollen und wollen, die sich aus sich und durch sich selbst wie ein gesunder, frischer Baum, wie eine lebensvolle, lebensfrohe und lebensbewusste Familie und Geschlecht fortentwickelt; wenn wir endlich aufhören wollen, in Wort, Rede und Handlung mit Masken zu spielen und im Leben in Masken einherzugehen. Möchten wir es doch endlich einmal zum Wohle unserer Kinder und zum Heile der künftigen Geschlechter einsehen, dass wir eine zu große lastende Menge aufgebürdeter, angehefteter, fremdartiger und darum uns fremder Kenntnisse und Bildung besitzen, thörichter Weise sie noch täglich immer mehr zu vermehren streben, und dagegen so höchst wenige sich in uns, aus und durch uns entwickelte, unserem eigenen Innern entkeimte, in, mit und durch dasselbe emporgewachsene Kenntnisse besitzen. Möchten wir doch endlich aufhören, uns mit fremdem Denken, fremdem Wissen, ja sogar fremden Empfindungen und Gefühlen als solchen zu brüsten; möchten wir doch endlich in der Wirklichkeit aufhören, den höchsten Ruhm unserer Erziehung, unserer Lehre

unſerer Schule und unſeres Unterrichtes darein zu ſetzen, unſere Kinder, den Geiſt und das Gemüth unſerer Kinder und Schüler mit fremdem Wiſſen, Kennen und Können herauszuputzen, und unſer Ziel und das Beſte unſerer Kinder und Schüler umſomehr erreicht und errungen glauben, als dieſe mit dieſem fremden und angeleimten, ja wie die Gräber der Todten übertünchten Wiſſen, Kennen und Können prangen. Freilich und wohl iſt dies eine alte Krankheit; denn wenn wir fragen und forſchen, auf welchem Wege das deutſche Volk zu den erſten Fundamenten ſeiner jetzigen Kenntniſſe gelangt iſt, ſo ſehen wir unbezweifelbar, daſs jene erſten Fundamente, Elemente oder Principien immer von außen aus der Ferne und Fremde kamen, ja ihm zum Theil mittel- oder unmittelbar von Außen aufgedrungen wurden; darum haben wir aber auch für dieſe erſten Uranfänge nicht einmal ein allgemein geltendes Wort in unſerer Mutterſprache. Das ſtarke deutſche Gemüth, der ſtarke deutſche Geiſt verarbeitete nun wohl das Fremde und eignete es ſich an, aber die Folge davon und der Charakter der Erkenntnis, als einer fremdartigen, blieb doch dauernd: Seit Jahrtauſenden wohl tragen wir dieſe Feſſeln; ſollen wir aber darum nie beginnen im eigenen Gemüthe einen Lebens-, im eigenen Geiſte einen Erkenntnisbaum aufkeimen zu laſſen und ihn zu pflegen zur ſchönen Entfaltung, daſs er friſch und geſund blühe und reife Früchte bringe, die im Diesſeits niederſinken und im Jenſeits wieder aufkeimen. Wollen wir denn nie aufhören, unſere Kinder, Knaben und Schüler gleich Münzen zu prägen und ſie mit fremder Aufſchrift und fremdem Bildniſſe prangen zu ſehen, ſtatt ſie als ein Gebilde aus dem von Gott dem Vater in ſie gepflanzten Geſetz und Leben, mit dem Ausdruck des Göttlichen und als Bild Gottes unter uns wandeln zu ſehen? — Fürchten wir, daſs uns unſere Kinder beſchämen werden und würden? — Welches Geſchlecht, welches Volk und welche Zeit wird groß genug ſein, ſich ſelbſt um ſeiner Kinder, und der Darſtellung der reinen Menſchheit willen zu verleugnen? — Ja zunächſt nur, welcher Vater, welche Familie wird von dieſem Gedanken ſeine Seele erfüllt und durch denſelben ſeine Kraft vielfach vervielfältigt und geſteigert fühlen? denn von dem ſtillen, verborgenen Heiligthume der Familie kann nur zunächſt das Wohl des Menſchengeſchlechtes uns wiederkommen. Mit der Begründung jeder neuen Familie ſpricht der zum Wohle des Menſchengeſchlechtes ewig wirkſame, himmliſche Vater durch den Himmel, den er in dem Gemüthe der Begründenden aufgeſchloſſen, zu den Menſchen, ergeht an das Menſchengeſchlecht wiederkehrend und an jeden einzelnen Menſchen

der Ruf, die Menschheit in reiner Entwickelung, den Menschen in klarer Gestalt darzustellen.

Und sattsam liegt es wohl auch am Tage, dass unser deutsches Gemüth, unser deutscher Geist die bisherige todte und nur angelernte und angeleimte Erkenntnis und Einsicht nicht mehr ertragen könne, dass eine nur äußerlich abgeglättete Bildung nicht mehr genüge, nicht mehr genügen könne und dürfe, wenn wir anders als selbständige, Gott würdige Kinder bestehen wollen; darum bedürfen und suchen wir lebendig unserm Gemüthe und Geiste entkeimte, frisch und gesund entwickelte und in und an der Sonne und den Bedingungen des Lebens erstarkte und emporgewachsene Erkenntnisse. Wollen wir nun den Born des Lebens, den Gott in dem Innern, in dem Gemüthe und Geiste des Menschen, jedes Menschen; den Gott in unserem Gemüthe und Geiste quellend gemacht hat, immer von neuem wieder mit Schutt bedecken? — Wollen wir uns und unsern Kindern, unsern Zöglingen und Schülern die unaussprechliche Freude rauben, dass in ihrem Innern, in ihrem Geiste und Gemüthe, die Quelle ewigen Lebens fließe? — Wollt Ihr Eltern und deren Stellvertreter fortfahren, Erzieher und Lehrer Eurer Kinder zu zwingen, dass sie die Quelle des Lebens in denselben nur mit Wust verdämmen und mit Gestrüpp umzäunen? — Ihr antwortet: nur so ausgestattet gelten sie in der Welt; Kinder werden schnell und bald groß, wer soll sie dann ernähren? — was sollen sie essen? — womit sollen sie sich kleiden? — Ihr Thoren! es soll Euch darauf nicht geantwortet werden: „Trachtet am ersten u. s. w.“; denn das würdet Ihr in Eurer Gott- und Selbstentfremdung doch nicht fassen und begreifen; aber wiederkehrend soll es Euch ausgesprochen werden; handelt sich es denn etwa um ein dumpfes, hinbrütendes, kenntnis-, werk- und thatenloses Leben? — Kenntnisse und Einsichten sollen das Menschengeschlecht erfreuen, Werk- und Thatkraft soll es besitzen, die Ihr, die wir jetzt nicht ahnen; denn wer hat der aus Gott gebornen Menschheit Grenze gemessen? aber sie sollen als Entwickelungen aus jedem Einzelnen, gleichsam als neu geschaffene Selbsterzeugnisse, in Jugendfrische und Jugendkraft hervorwachsen. Nicht träge, schlaff und trübsinnig wird und soll der Knabe sein künftiges Geschäft, das ihm nun Beruf ist, treiben, nein! fröhlich und heiter, Gott, sich und der Natur vertrauend, sich des Segens und Gedeihens seines Geschäftes erfreuend, sich eines vielfachen Segens und Gedeihens seines Geschäftes erfreuend; denn Ruhe, Eintracht, Mäßigung und alle hohen bürgerlichen und menschlichen Tugenden werden in seinem Innern wie in seinem Hause wohnen, und er wird

ſich durch und in ſeinem Kreiſe, in der Wirkſamkeit ſeines Kreiſes befriedigt fühlen: der hohe Preis, nach dem wir alle ringen. Er wird weder ſagen: alles ſoll mein Knabe und Sohn einſt treiben, nur nicht das Geſchäft, welches ich habe, denn es iſt das undankbarſte von allen; noch wird er darauf beſtehen, daſs ſein Sohn das Geſchäft treibe und ergreife, welches er mit Gewinn und Vortheil treibt, weil es ſeiner ganzen Eigenthümlichkeit entſpricht; er wird einſehen, daſs jeder Menſch das kleinſte Geſchäft groß betreiben könne, daſs jedes Geſchäft ſich ſo veredeln laſſe, daſs es zu betreiben des Menſchen nicht unwürdig ſei; er wird erkennen und einſehen, daſs die kleinſte Kraft, mit Luſt und Liebe zu einem Werke erhoben und recht angewandt, dem Menſchen Brot, Kleidung, Obdach, ja auch Achtung verſchaffe, und darum wegen der Zukunft ſeiner Kinder, deren Inneres zu entfalten ihm höchſte Sorge war, ohne Sorge ſein.

b) Überſicht der gemeinſamen Bildungsmittel.

Als die einzelnen Richtungen dieſes geeinten Schul- und Familien-, dieſes lebendigen Unterrichts- und Erziehungslebens, gehen aus dem Entwickelungsgrade des Menſchen dieſer Stufe, aus den innern und äußern Forderungen des Knaben, als beginnenden Schülers, nothwendig folgende hervor:

1. Beleben, Nähren, Stärken und Ausbilden des religiöſen — das Menſchengemüth mit Gott in Einigung erhaltenden und immer lebendiger mit Gott einenden — Sinnes, des Sinnes, welcher die lebendige, nothwendige Einheit aller Dinge bei aller Verſchiedenheit der Erſcheinung ahnet und feſthält, und welcher durch ſeine Lebendigkeit und Kräftigkeit den Knaben dieſer Einheit gemäß lebend und handelnd macht. Dieſem gemäß und zu dieſem Zwecke:
2. Aneignung religiöſer Ausſprüche, beſonders über die Natur, den Menſchen, deren beider Verhältnis zu Gott, namentlich für Gebet; gleichſam als einen Spiegel, in welchem der Menſch, der Knabe, ſeine urſprünglichen, gotteinigen Gefühle, Empfindungen, Ahnungen und Beſtrebungen wie in einem Bilde ſchaut und ſie ſich ſo zur Erkenntnis bringt und feſthält.
3. Achtung, Kenntnis und Ausbildung des Körpers, als Trägers des Geiſtes und Mittels zur Darſtellung ſeines

Wesens, in geordneten, stufenweise zu einer solchen Ausbildung des Körpers führenden Übungen.

4. Natur- und Außenweltsbetrachtung und Beobachtung, anknüpfend und ausgehend vom Nächsten und Nahen, die Kenntnis des nächsten Umgebenden zuerst fordernd, ehe zu Entferntem und Fernem fortgeschritten wird.
5. Aneignung kleiner dichterischer, Natur und Leben erfassender Darstellungen; besonders Aneignung kleiner Dichtungen, welche den Gegenständen der zunächst umgebenden Natur Leben, den Erscheinungen und Begegnissen des eigenen häuslichen Lebens Bedeutung geben, sie in ihrer reinen und tiefen Bedeutung wie in einem verklärenden Spiegel zeigen, und dies besonders zum Singen und durch Gesang.
6. Sprach- und Redeübungen, von der Natur und Außenweltsbetrachtung ausgehend und an sie anknüpfend und zur Innenweltsbetrachtung übergehend, aber immer nur die Sprache und Rede, als hörbares Darstellungsmittel, scharf und streng im Auge habend.
7. Übungen zu und für äußerliche räumliche, körperliche Darstellungen nach Regel und Gesetz, vom Einfachen zum Zusammengesetzten fortschreitend. Hieher gehören Darstellungen durch schon mehr oder minder im allgemeinen gebildeten Stoff: Bauen, überhaupt Handarbeiten für Gestaltung: Papier-, Papp-, Holzarbeiten u. s. w., sowie zuletzt besonders Formen aus ungeformtem, aber formbarem, besonders weichem Stoffe.
8. Übungen zur Darstellung durch Linien auf einer Fläche und in durch stete, äußerlich ausgedruckte, sichtbare Beziehung auf die durch die Mittel- und Brustlinie des Menschen gegebene senkrechte und wagrechte Richtung, das Anschauungs- und Auffassungsmittel aller äußern Gestalten, welche, neben- und übereinander mehrmals wiederholt, Netz bildend erscheint; also Zeichnen im Netz nach äußerem, nothwendigem Gesetz.
9. Auffassen der Farben in ihrer Verschiedenheit und Gleichartigkeit und Darstellung derselben in schon gebildeten Flächenräumen, mit vorwaltender Beachtung schon gebildeter Formen: Ausmalen von Bildern in Umrissen, oder mit vorwaltender Beachtung der Farben und ihrer Verhältnisse: Malen im Netz, in Gevierten.

10. Spielen, das ist freithätige Darstellungen und Übungen jeder Art.
11. Erzählen von Geschichten und Sagen, von Fabeln und Märchen, anknüpfend an die Tages-, Zeiten- und Lebensbegegnisse u. s. w.
12. Kleine Reisen und größere Spaziergänge.

Alles dies nun theilend mit und zwischen dem häuslichen und Schulleben, zwischen dem Familienleben und dem allgemein menschlichen; alles theilend zwischen den Schul- und häuslichen Geschäften; denn Knaben dieses Alters sollen schon zu bestimmten kleinen häuslichen Geschäften angehalten, ja sie können sogar während derselben besonders bei Handwerkern und Landbebauern wirklich unterrichtet werden, wie das auch wohl von manchem einfachen, aber von einem regen und kräftigen Natursinn geleiteten Vater ausgeführt und dargestellt worden ist. Besonders sollen Knaben etwas vorgerückteren Alters von Eltern und Erziehern oft in die Lage gebracht werden, etwas auf eigene Hand und mit eigenem Urtheile auszuführen und Geschäfte allein zu besorgen, z. B. Bestellungen, damit ihnen Selbstprüfungen und Festigkeit des Handelns kommen. Namentlich ist es für Knaben dieses vorgerückteren Alters sehr wichtig, täglich wenigstens eine oder zwei Stunden einem äußern Geschäfte, einem Geschäfte für äußeres Erzeugnis, mit ganzer und fester Bestimmtheit hingegeben zu sein. Es würden hieraus Wirkungen von der größten Wichtigkeit für das Leben hervorgehen; sowie es gewiss einer der größten Nachtheile unserer jetzt bestehenden Schuleinrichtungen, besonders der sogenannten lateinischen und gelehrten Schulen ist, dass der in sie getretene Knabe allem häuslichen Geschäfte, allem Geschäfte für Hervorbringung eines äußern Erzeugnisses ganz entnommen ist. Man antworte nicht: der Knabe muss in diesem Zeitraume, soll er es zu einem bestimmten Grade und Fertigkeit seiner Erkenntnis bringen, alle seine Kraft auf den Punkt der Worterlernung, der Belehrung durchs Wort, der geistigen Ausbildung richten; mit nichten; die echte Erfahrung lehrt das Gegentheil, geistiges Beschäftigtsein und dazwischen tretende äußere, mehr körperliche Beschäftigung, Thätigkeit für äußeres, hervorzubringendes Werk und Erzeugnis stärkt nicht allein den Körper, sondern ganz überwiegend auch den Geist, die verschiedenen Richtungen der Geistesthätigkeiten, so dass der Geist nach einem solchen erfrischenden Arbeitsbad (besser vermag ich es nicht zu bezeichnen) mit neuer Kraft und neuem Leben an sein Geistesthun geht.

Betrachten wir nun die vorhin angeführten Gegenstände des einigen Familien- und Schullebens, so ordnen sie sich selbst nach den Gesammtforderungen des Knaben in Gegenstände

a) des mehr ruhigen, stillen, inneren Lebens,
b) des mehr aufnehmenden, innenwirkenden und
c) des mehr heraustretenden, sich äußerlich gestaltenden Lebens

zusammen, darum sind sie auch das Bedürfnis des Menschen überhaupt erschöpfend. Weiter sehen wir durch sie alle Sinne, alle inneren und äußeren Anlagen und Kräfte des Menschen entwickelt, geübt und ausgebildet und so die Forderung der menschlichen und Lebensverhältnisse erfüllt. Endlich sehen wir, wie sich die Forderungen aller dieser Gegenstände, so zahlreich und umfassend sie erscheinen, doch alle durch ein einfach geordnetes Familien- und Unterrichts-, durch ein geeintes Schul- und häusliches Leben leicht erfüllen lassen, also darum nothwendig den Forderungen des Menschen auf dieser Stufe genügen und sie befriedigen. Denn:

Schauen wir dies nun im einzelnen an:

c) Die Bildungsmittel.

1. Leben und Ausbilden des religiösen Sinnes.

Wenn Kind und Eltern in Einigung des Lebens und Gemüthes heraufgewachsen sind, so wird dies sich gewiss auch durch die ganze Knabenzeit und noch länger hin, wenn nicht neue hemmende und störende Ursachen trennend dazwischen treten, nicht nur unverkürzt erhalten, sondern es wird sich diese Einigung mit dem fortschreitenden Knabenalter umsomehr befestigen und beleben. Es ist hier nicht die Rede von jener dumpfen und unbestimmten Gefühlseinigung, welche gleichsam aus zwei Leibern einen macht, wie sich das wohl zwischen Eltern und Kind findet, sondern von jener lebendigen Gemüths- und klaren Geisteseinigung, welcher das Leben in seinen Wirkungen und Erscheinungen als ein Ganzes vorliegt. Diese lebendige Gemüths- und klare Geisteseinigung, nicht etwa höchstens nur äußerliche Lebensgemeinsamkeit, ist der unerschütterliche Boden und Grund echter Religiosität. Dieser Geisteseinigung zwischen Eltern, Kind und Knaben ist das innere Leben, die reine Darstellung des innern, geistigen Lebens des Menschen ein Gemeinsames. Was den Eltern, dem Vater und der Mutter, durch die hindernden Einwirkungen des Lebens nicht

möglich ward und nicht mehr möglich ist, in sich und durch sich selbst darzustellen, suchen sie nun in und durch ihr Kind, ihren Sohn, zu erreichen: Darstellung der reinen Menschheit in, an und durch sich. Die klaren und sichern Erfahrungen der Entwickelung, Aus- und Fortbildung seines innersten Lebens, die der Vater zwar theuer, oft schmerzlich und nur mit schwindender Kraft erkaufte, aber nun darum nicht mehr im eigenen Leben anwenden kann, theilt er seinem Sohne mit, und der Sohn übt diese Erfahrungen und wendet sie — ob gleich seiner äußern Selbsterfahrung fremd, aber sie in seinem Innern bewährend und bestätigend — mit der noch ungetrübten und ungeschwächten Jugendkraft und Jugendfrische an. Todt und wirkungslos sind aber alle Mittheilungen von Eltern zu Kind und Sohn, wo das Leben von frühe an nicht ein stetig ununterbrochenes Ganzes war; denn scheinbar zwei verschiedene Welten, die Erfahrungen zweier scheinbar verschiedenen Welten, stehen einander gegenüber mit verschiedenen Forderungen und verschiedenen Kräften, für welche das ausgleichend Vermittelnde fehlt. Aber welche Früchte dagegen aus jener Geisteseinigung zwischen Eltern und Kind, zwischen Vater und Sohn, welche nur die Ausbildung und Darstellung des Höchsten und Reinsten, des klaren Menschenwesens, zum gemeinsamen Grund und Ziel hat, hervorgehen, kann nur der ahnen und ermessen, welcher herzustellen sie versucht hat.

Aus der eine solche Geisteseinigung nothwendig bedingenden Beachtung des eigenen und gemeinsamen Lebens nach seinem innern Grunde und Ziele, besonders aber nach seinem innern und nothwendigen lebendigen Zusammenhange, gehen nun für das Gemüth und die innere Wahrnehmung des Menschen schon auf der Knabenstufe die unzweideutigsten Beweise und Überzeugungen hervor, dass Gott, um menschlich zu reden, — wie wir überhaupt über Göttliches nie anders, für uns wenigstens nicht begreiflicher und wirksamer reden können, — dass Gott noch ununterbrochen die Menschheit in und zu ihrer Entwickelung, Ausbildung und Darstellung mit seiner väterlichen Obhut und Sorgfalt leitet, und so auch jeden Einzelnen, jedes Einzelwesen, als ein wesentliches Glied des Ganzen, in allen seinen Lebensbegegnissen mit väterlich liebendem Schutze und Beistande begleitet: — denn wie könnte der Mensch die Erkenntnis: dass die Begegnisse des Lebens, in ihren Gründen, in ihrem Wesen und Bedeutung wahrhaft erkannt und dem gemäß angewandt, immer zum besten des Einzelnen und des Ganzen sind — anders und erfassender bezeichnen?! — Diese Wahrheit nun im

eigenen und Fremdleben, im einzelnen und Gesammtleben, im Menschen- und Naturleben, im Erfahrungs- und Offenbarungsleben bestätigt, so die Einigung und Einheit der Schrift-, Gemüths- und Naturoffenbarung zu finden, und sich so als Glied eines, vor den Augen und dem inneren Sinne des Knaben von dem kleinen elterlichen und häuslichen Kreise aus sich immer weiter und größer entwickelnden Ganzen und Gesammtheit zu erkennen, dessen gemeinsames Streben, unter den sprechendsten Beweisen göttlicher Leitung, Beistandes und Segens, die Darstellung des Geistigen im und am Leiblichen, des Göttlichen im, am und durchs Menschliche ist; dieses Erkennen und jenes Finden muss nothwendig den Sinn des Knaben immer mehr und mehr klären und reinigen, die Kraft erhöhen und steigern, den Muth und die Ausdauer dafür befestigen. Das Leben einer solchen Familie, eines solchen Knaben, wird nothwendig ein im Handeln und in Thaten, in steten Erzeugnissen sich aussprechendes Gebet Jesu, ein Leben des Gebetes Jesu sein; ein Gott vertrauendes, Gott und Menschen liebendes, freithätig, kindlich Gott gehorsames, immer in diesem Sinne thatenreiches und wirksames Leben Jesu wird sich in ihm wieder aussprechen, und so werden ihm die Lehren und Forderungen Jesu im eigenen und durchs eigene Leben verständlich und so in demselben anzuwenden, demselben nachzuleben möglich sein. Nur ein auf einer solchen elterlichen und kindlichen Geisteseinigung ruhender künftiger Religionsunterricht hat felsenfesten Grund, ist fruchtbar, ist segensreich; und nur in dem Maße ist er fruchtbar und segensreich, als in dem Knaben durch glückliche Lebensverhältnisse frühe ein lebendiger Sinn, ein klares Auge für inneres geistiges Leben erwachte. Man fürchte nicht, dass irgendein Gegenstand des innern geistigen Lebens für des Knaben innern geistigen Sinn zu hoch und zu unverständlich sei dem Wesen nach; nur werde ihm einfach die Thatsache hingegeben und ausgesprochen, und seine innere Kraft wird leicht den innern Sinn davon in den ihm zugänglichen Anschauungs- und Vorstellungsweisen finden. Wir trauen dem früheren Knabensinne und Knabengemüthe jetzt zu wenig religiöse, sowie überhaupt zu wenig Geisteskraft zu, darum zeigt sich dann und ist des spätern Knaben Leben und Gemüth so leer, in Beziehung auf geistige und rein menschliche, sittliche und religiöse Wahrnehmungen so erfahrungslos, und darum so verknöchert und todt, dass gar wenige und nur schwache Fäden zum Anknüpfen und zur Belebung eines, zur Belehrung über ein echt religiöses Leben sich in ihm finden, und doch wird nun in dem folgenden Alter in

dieſer Beziehung vom Knaben und Jünglinge ſo viel gefordert. — Kinder und Knaben werden frühe für eine Menge Äußerliches geweckt und über eine Menge Äußerliches belehrt, welches ſie nicht verſtehen können, eben weil es ihnen ein Fremdes, ein Äußerliches iſt, und bleiben in Beziehung auf vieles Innere ungeweckt, über ſo vieles, faſt alles Innere unbelehrt, was ſie doch verſtehen, durch ſich und in ſich verſtehen können; ſo werden Kinder frühe in das fremde äußere Leben eingeführt und werden dagegen dem innern Leben entfremdet; dadurch wird ihr inneres Leben ſo hohl und vertrocknet. Soll der Menſch viele, beſonders auch religiöſe Wahrheiten verſtehen, ſo muſs man machen, daſs er viel in ſich erlebe, d. h. daſs er der auch vielleicht an ſich kleinen Begegniſſe ſeines Gemüths- und religiöſen Lebens, ſeines geiſtigen Entwickelungsganges und deſſen Bedingungen ſich bewuſst werde: Von der Ahnung und Erkenntnis Gottes als Vaters in ſeinem *eigenen* Leben muſs der Menſch emporſteigen zur Ahnung und Erkenntnis Gottes als Vaters aller Menſchen und Weſen; ſonſt iſt der künftige Religionsunterricht in demſelben umgekehrten Maße leer und fruchtlos. Viele, ſehr viele religiöſe Miſsgriffe und Miſsdeutungen, viele After- und Halbwahrheiten würden und werden ſich durch ſo eine frühe Beachtung, wenigſtens durch nur ungehemmtes und ungeſtörtes Hingegebenſein der Entwickelung des innern geiſtigen Lebens in Übereinſtimmung und Beziehung auf das äußere Leben durch ſich ſelbſt verlieren, ſowie die miſsverſtandene Hervorhebung gewiſſer Ausſprüche der beſtimmten Religionslehre, welche in dem und auf das Leben des Menſchen in dieſer einſeitigen Darſtellung gerade das Gegentheil von dem wirken, was ſie wirken ſollen; ſo z. B. der in dem Religionsunterrichte, in der Religionslehre im allgemeinen zum höchſten Nachtheile für das Leben, für das Glück, für die Zufriedenheit und den ſtets kräftig ſtrebenden Sinn des Menſchen ſo überwiegend hervorgehobene Satz: wer gut iſt, dem wird es gut gehen; oder, wer gut iſt, der wird glücklich ſein. Dem einfachen, an äußeren Erfahrungen noch armen, nur ſein Leben beſonders als ein ungetheiltes Ganzes noch fühlenden und findenden Knaben, dem iſt inneres und äußeres Gut, inneres und äußeres Glück, inneres und äußeres Leben noch ein Ungetheiltes, noch weniger ein in ſich und unter ſich ſelbſt Verſchiedenes, Entgegengeſetztes; und ſo wird ohne Zweifel, ohne Ahnung, daſs es auch anders ſein könne, das innere, klare, reine Gemüthsleben auch nothwendig ſo als ein äußeres geſetzt, ſo werden die innern Früchte des Gutſeins auch äußerlich gefordert und erwartet.

Inneres und Äußeres, Unendliches und Endliches sind aber zwei Welten, deren Erscheinungen äußerlich, der Form nach verglichen, ewig verschieden sind und verschieden sein müssen; darum muss nothwendig jener so allgemein ausgesprochene Satz, wenn nicht sehr frühe den innern Frieden, die innere Kraft des Knaben und Menschen stören und schwächen, doch ihn mit ganz falschen Erwartungen vom Leben erfüllen, ihn zu ganz falschem Beurtheilen, Verstehen und Gebrauchen seiner Lebensbegegnisse, zu ganz falschen Missgriffen im Leben führen. Die bestimmte Religionslehre sollte vielmehr frühe den Satz aufstellen, dem Knaben und Menschen im eigenen und Gesammtleben nachweisen, und in aller Entwickelung, in der Natur und der Menschheit anschaulich machen: dass derjenige, welcher wahrhaft mit Ernst und Anstrengung und Aufopferung das Gute, die reine Darstellung der Menschheit will, nothwendig in äußeren Druck, in äußeren Schmerz und Noth, in äußere Sorge und Kummer, nothwendig in äußeren Mangel und Plage und Dürftigkeit kommen und leben müsse; denn die Forderung jenes Strebens ist ja eben, dass das Innere, das Geistige, das wahre Leben sich frei und offenbar machen, sich kund thun und sich darstellen soll; wenn nun dies erreicht werden und geschehen soll, so muss nothwendig und unvermeidbar das Zweite eintreten. Lasset, um dies lebendig zu erkennen und einzusehen, den Knaben die Forderungen und Bedingungen, die Erscheinungen der Entwickelung eines Baumes in Vergleich mit den nothwendigen Forderungen und Bedingungen, den Erscheinungen der geistigen Entwickelung eines Menschen anschauen: jede errungene, an ihrer Stelle noch so schöne und zweckmäßige Stufe der Entwickelung muss schwinden und untergehen, muss schlechthin vernichtet werden, wenn eine höhere Stufe der Entwickelung und Ausbildung eintreten soll: die schützende, wärmende Knospenhülle muss abfallen, wenn der junge Zweig, die duftende Blüte sich entfalten soll, obgleich der zarte Zweig, die zarte Blüte dadurch nun dem oft noch so rauhen Frühlingswetter ausgesetzt wird und ist; die duftende Blüte muss abfallen, um einer zuerst unansehnlichen und sauren, herben Frucht Platz zu machen; die köstliche, rothwangige, Menschen erquickende Frucht muss sinken und faulen, damit in Jugendfrische junge Pflanzen und Bäume entkeimen. So gleichen die Psalme und die Lieder vieler Kämpfer zur Erringung der Menschenhoheit, der Darstellung der reinen Menschheit, den Früchten an ihrem, den Früchten an Davids Lebensbaume,

welche schlechterdings nur dadurch erscheinen konnten, dass viele der früheren, ihnen lieben und theuern Lebensentwickelungen untergiengen, um späteren, höheren, edleren Platz zu machen. Und gleichen die Ausspräche jener Psalme, Lieder u. s. w. nicht Kernen, die, wieder ausgesäet in den fruchtbaren Boden des Menschengemüthes, schattige Bäume voll duftender Blüten und stärkender, ewiger, unsterblicher Früchte tragen? — Also Entsagung, Entbehrung, Sinkenlassung des Äußeren, um das Innere zu gewinnen, dies ist die Bedingung zur Erreichung der höchsten Entwickelung. Damit stimmt der von einer anderen Seite der Betrachtung kommende Ausspruch: „Je lieber das Kind, je schärfer die Ruthe;" oder: „Welche der Herr lieb hat, die züchtigt er," ganz überein; und keinem nicht schon sich selbst ganz entfremdeten Knabengemüthe wird diese Wahrheit unzugänglich sein; und der so geführte, sich seines redlichen Strebens bewusste Mensch wird nun nicht wie ein widerspenstiges Kind bei den widrigen Begegnissen auf seinem Lebenswege murrend klagen: aber warum geht es mir so traurig, so trübe, so unglücklich, ich habe ja nichts Böses gethan, bin mir wenigstens nichts Böses bewusst, und dem anderen, von dem man es doch augenscheinlich weiß, dass er böse und schlecht ist, dass er wenigstens nach nur äußerlichen Ansichten und Einsichten, nach vergänglichen und unhaltbaren Gründen handelt, geht es doch so gut; er will sich vielmehr sagen: eben weil Du ernst und fest nur nach dem Höchsten und Besten, nur nach dem an sich, nach dem bleibend Guten strebst, muss alles nur beziehungsweise, nur erscheinende Gute sinken, damit immer höhere und vollkommenere Entwickelungen, und zuletzt ewig bleibende Früchte hervorkommen können.

Nicht minder nachtheilig und zur Erreichung des mit dem Menschen ihm zugleich gegebenen Zieles höchst hinderlich ist das in der Religionslehre und dem Religionsunterrichte oft so überwiegende Hervorheben der Belohnung guter Thaten und Handlungen erst im Jenseits, wenn sie hier im Diesseits unbelohnt zu bleiben scheinen. Auf noch rohe Gemüther, welchen der Sinnengenuss höher steht, wirkt es nicht, Knaben und Menschen mit nur natürlich gutem Sinn bedürfen es nicht; *denn wenn unser Wandel rein ist, unsere Handlungen recht und unsere Thaten gut sind, so bedarf es nicht erst noch eines Lohnes im Jenseits*, wenn auch im Diesseits alles mangelt, welchem der sinnliche Mensch einen Wert beilegt. Es zeigt von einer geringen Erkenntnis des Wesens und einer geringen Achtung der Würde des Menschen, wenn erst

das Reizmittel der Belohnung im Jenſeits hervorgehoben werden muſs, um den Menſchen zu einem ſeinem Weſen, ſeinem Berufe und ſeiner Beſtimmung würdigen Handeln zu erheben; der Menſch kann — wenn man ihm nur frühe möglich macht, echter Menſch zu ſein — und ſoll darum dahin geführt werden, in jedem Augenblick ſeine Würde und ſein Weſen zu empfinden; und das Gefühl, das Bewuſstſein, ſeiner Würde, ſeinem Weſen gemäß und getreu gelebt und gewirkt zu haben, muſs ihm in jedem Augenblick der höchſte Lohn ſeines Handelns ſein, ohne eines andern äußerlichen zu bedürfen, noch weniger ihn zu fordern; oder bedarf und fordert das gute Kind, der gute Knabe, in dem Augenblicke, da er in ſich das Bewuſstſein hat, als ein ſeines Vaters würdiges Kind, im Geiſte und nach dem Willen desſelben gehandelt zu haben, noch etwas anderes, als die Freude dieſes Bewuſstſeins; denkt ein einfach natürliches, gut handelndes Kind nun noch außer dieſem Bewuſstſein auch den Gedanken des Lohnes, der ihm für ſein Handeln werden könne, ſei er auch nur Lob? — Soll der Menſch gegen Gott nicht ſo rein und vortrefflich handeln, als der irdiſche Sohn gegen ſeinen irdiſchen Vater? — Und ſagt Jeſus nicht ſelbſt: das iſt meine Speiſe, das Bewuſstſein iſt mir Leben erhaltend, Leben erhöhend, Leben erfreuend, daſs ich meines Vaters Willen thue; und preist er die Armen wegen der erhöhten Wirkſamkeit der Seelenkräfte und eines damit übereinſtimmenden Wandels nicht ſchon jetzt ſelig, wie es wahrhaft iſt. Wie entwürdigen, erniedrigen wir die Menſchennatur, die wir erheben ſollten; wie ſchwächen wir ſie, die wir ſtärken ſollten; wenn wir ihr eine Lockſpeiſe vorhalten, um tüchtig zu handeln, hienge ſie auch im Jenſeits; wenn wir ein äußeres Reizmittel, ſei es auch das geiſtigſte, anwenden, um beſſeres Leben hervorzurufen, und die innere, frei- und ſelbſtthätige Kraft unentwickelt laſſen, die zu und für Darſtellung der reinen Menſchheit in jedem Menſchen ruht.

Aber wie ganz anders iſt alles, wenn frühe der Menſch, beſonders als Knabe ſchon auf die Rückwirkungen ſeines Handelns, nicht auf ſeine äußerlich angenehmere oder unangenehmere Lage, ſondern auf ſein Inneres, ſeinen geiſtes- und gemüthsfreithätigeren oder gefeſſelteren, klareren oder trüberen, zufriedeneren oder unzufriedeneren Zuſtand aufmerkſam gemacht wird; die Erfahrungen, welche daraus hervorgehen, werden nothwendig immer mehr und mehr den innern Sinn des Menſchen wecken; dann kommt wahre Sinnigkeit, der höchſte Knaben- und Jugendſchatz, ins Leben. Der künftige Religionsunterricht er- und beleuchte jene Erfahrungen, bringe ſie zum Be-

wufstsein, eine und einige sie, ziehe daraus die in sich und durch sich selbst hervorgehenden und so in sich selbst ruhenden, sich in und durch sich selbst bestätigenden Wahrheiten, zeige die Anwendung derselben, das Nachleben nach denselben in verschiedenen Steigerungsstufen überall, wo Kraft, Leben und Geist wirkt, und stelle sie mit den von erleuchteten, vom Geiste Gottes getriebenen Menschen erkannten und ausgesprochenen Wahrheiten zusammen; so wird echte Religiosität das ewige Erbtheil dieses Menschen sein und endlich nach und nach das Erbtheil des ganzen Menschengeschlechtes werden, und alles Hohe, welches die Menschheit schon zeigte, welches sich in ihr und durch sie aussprach, wird sich auch in ihm wiederkehrend aussprechen; und so kommt zum Heile des Einzelnen und des Ganzen die religiöse Bildung des Einzelnen dann immer mehr und mehr mit dem Entwickelungsgange des Religiösen in der Menschheit in Übereinstimmung, wodurch von und durch sich selbst jeder Trug und Zweifel, jede Willkür schwindet, und uns nur das selige und beseligende Bewufstsein bleibt: „In Gott leben, weben und sind wir."

2. Aneignung religiöser Aussprüche.

Es ist gewifs, religiöse Gefühle, Empfindungen und Gedanken entquellen und entkeimen dem menschlichen Gemüthe und Geiste schon darum, weil der Mensch Mensch ist, und so auch dem in Geistesseinigung mit den Eltern emporgewachsenen, sich nicht entfremdet gewordenen Knaben. Nun werden sich aber diese Empfindungen und Gefühle dem Menschen und in dem Gemüthe des Menschen und Knaben in ihrem Beginne nur als eine Wirkung, eine Wahrnehmung, eine Fülle kundthun, ohne Wort und ohne Gestalt, überhaupt ohne den Ausdruck dessen, was sie sind, nur als ein Leben Erhöhendes und Gemüth Erfüllendes; da ist es nun höchst wohlthätig, stärkend und erhebend für den Menschen, für das Gemüth des Knaben, für jene Empfindungen und Gefühle Worte, gleichsam Sprache zu bekommen, damit sie nicht in sich selbst verdumpfen und gestalt- und sprachlos in sich selbst versinken, sich in sich selbst erdrücken und vernichten. Man fürchte hier nicht, dafs mit fremden Worten den Kindern und Knaben ein fremdes Gefühl aufgedrückt und eingeimpft werde; das Religiöse hat das Eigenthümliche der reinen Luft, des klaren Sonnenlichtes und des hellen Wassers; jedes irdische Wesen haucht es ein, und in jedem bildet es sich in anderer Form, Gestalt und Farbe, in jedem erzeugt es anderen Lebensausdruck. Nimm

einen einfachen, jedem Kinde und Knaben durch und in seinem eigenen Leben verständlichen religiösen Ausspruch, lasse ihn sechs, zwölf und mehreren Knaben aneignen, und er wird Dir an dem Lebensbaume eines jeden wieder als ein diesem eigenthümlich zugehöriger Lebensschoss entgegensprossen. Aber freilich ein Leben müssen die Worte in dem Knaben treffen; an das Kind muss nicht die Forderung ergehen, den Worten erst Leben, Gestalt und Bedeutung zu geben; sondern die Worte müssen dem in dem Gemüthe des Knaben sich schon vorfindenden Leben und Gestalten Sprache geben und diese durch jene so Bedeutung erhalten. So bittet ein kaum sechsjähriger Knabe jeden Abend eines der ihn zu Bett bringenden beiden Pflegeeltern: „Lerne mir ein Gebetchen;“ und ruhig schläft er dann, es gesprochen habend, ein. Einmal war an einem Tage eine Handlung vorgefallen, die ihn nicht ganz klar in seinem Innern zeigte. Das Gebetchen am Abend begann allgemein, kräftig und laut sprach er wie gewöhnlich nach; nur eine leise Wendung deutete auf den Vorfall des Tages hin, und mit einemmale war Stimme und Wort kaum zum Vernehmen leise; aber gewiss umso lauter sprach das Innere. Gestern sagte er zum erstenmale beim Bettgehen zu mir: „Bete das Gebetchen mit mir,“ mir ein Zeichen, dass irgendeines sein müsse, was seinem Leben besonders nahe gelegen habe; ich wählte das, was ich glaubte, und er schlief ruhig ein.

Kürzlich kam derselbe Knabe zu mir und brachte ein Bild, welches er soeben gefunden hatte; er freute sich darüber, denn es war bunt gemalt. In demselben Augenblicke, da er es mir zeigen wollte, kam ein ungefähr um $1^1/_2$ Jahr älterer, sehr lebhafter und inneres Leben wenig zu beachten scheinender Knabe dazu. „Das ist doch grausam,“ sagte er, in das Bild geblickt habend; es war nämlich ein Bild, Handlungen der Türken gegen die Griechen, besonders gegen griechische Mütter und Kinder darstellend; es wurde ausgesprochen, wie sehr sie nun, nicht allein sich eines ungekränkten, sondern sogar gepflegt werdenden Lebens sich erfreuend, Ursache hätten, immer Gott dafür zu danken. „Nicht wahr,“ fiel schnell der lebhaftere Knabe ein: „wie wir in den Morgen- und Abendstunden thun?“ — obgleich noch nie ein besonderes erklärendes Wort deshalb zu ihm gesprochen worden war.

Gewiss ist es bei jüngeren Knaben weder nöthig noch zweckmäßig, mit dem Aneignen solcher dem innern Leben Worte, Sprache und Bedeutung gebenden Aussprüche zu oft zu wechseln.

3. Achtung, Kenntnis und Ausbildung des Körpers.

Nur das achtet der Mensch, was er nicht allein seinem Werte, seiner Bedeutung, seinem Gebrauche nach kennt, sondern was er besonders auch anwenden und gebrauchen kann, von dem er weiß, dass von dessen guten Eigenschaften und darum Erhaltung derselben die Erreichung des von ihm angestrebten Werkes und Zieles abhängt.

Man glaube nun gar nicht, dass der Mensch, besonders als Knabe, seinen Körper kenne, weil er ihm so nahe ist, noch weniger auch seine Glieder schon dadurch gebrauchen könne, weil sie eins mit seinem Körper sind. „Stelle Dich doch nicht so linkisch!“ hören wir öfters Knaben besonders aus Ständen zurufen, wo allseitige Körperthätigkeit im Kindes- und frühen Knabenalter nicht zur Tagesordnung gehört. Wir sehen, dass Menschen, bei denen Geistes- und Körperbildung nicht gleichen Schritt und sich gleichsam gegenseitig bedingend gieng, zu gewissen Zeiten und unter gewissen Umständen gar nicht wissen, was sie mit ihrem Körper, ihren Gliedern anfangen sollen. Ja, wie manchem erscheint nicht sogar sein eigener Körper als eine Last, wie mancher fühlt nicht die Glieder seines Körpers selbst als eine solche. Nun kann wohl eine gelegentliche Ausbildung des Körpers bei häuslicher Thätigkeit zur Körpergewandtheit schon vieles helfen, da sie aber fast in allen Ständen nur sehr untergeordnet, in den meisten aber immer nur einseitig in Anspruch nehmend ist, und der Mensch sich überdies aber nicht allein seiner Kräfte, sondern auch der Mittel zum Gebrauche derselben bewusst werden *soll*; so kann dahin nur eine allseitig gleiche Ausbildung des Körpers und der Theile des Körpers, als Mittel und Ausdruck der Geistesbildung, führen; dies spricht sich schon bei dem einfachsten Unterrichte aus, wo Körper- und Gliedergebrauch, Körper- und Gliederhaltung wesentlich ist, z. B. beim Schreiben, Zeichnen, Erlernung musikalischer Instrumente u. s. w. Hat der Schüler hier keine wahre allseitige Ausbildung und solchen Gebrauch seines Körpers und seiner Glieder vorher erhalten, und ist diese zum bleibenden Eigenthume nicht eingeübt worden; so kann nur den Lehrer und Schüler gleich ertödtende Abrichtung, Dressur, zu einem kärglichen Ziele führen, und das immer ertönende: „Sitze gerad!“ „Halte den Arm recht!“ scheucht alles Leben und Gedeihen aus dem Unterrichte. Gewandter, kräftiger Körper in allen Lagen und zu allen Geschäften des Lebens und Berufes, würdevolle Haltung und ein solcher Anstand des Körpers ist aber nur eine Wirkung allseitiger Ausbildung des Körpers,

als Trägers des Geistes. Ja gewiss, selbst eine große Menge sogenannter Ungezogen-, Roheiten und Unanständigkeiten würden besonders in dem Knabenalter schwinden, und wir würden nicht so oft zu sagen haben und sagen hören: „Betrage Dich nicht so ungezogen," „Sei nicht so roh in Deinen Äußerungen," „Stehe anständig;" wenn wir unsern Knaben gesetzmäßige, von dem Einfachen zum Zusammengesetzten fortschreitende, den Menschen allseitig in Anspruch nehmende, allseitig ihn ausbildende Körperübungen — Körperübungen in Übereinstimmung mit der Geistesausbildung, sich auf diese beziehend und durch diese bedingt — gäben. Der Wille als solcher beherrscht noch nicht in jedem Augenblicke den Körper; der Körper muss darum befähigt sein, in jedem Augenblicke dem Geiste, wie dieser es fordert, zu gehorchen, wie dies der Spieler eines musikalischen Instrumentes deutlich zeigt. Darum ohne eine solche Bildung des Körpers keine zur Vollkommenheit und zur vollendeten Ausbildung des Menschen führende Erziehung. Deshalb muss auch der Körper in dieser Hinsicht wie der Geist eine wahre Schule doch nicht allein stehend durchlaufen, und streng durchgeführte, vom Einfachen zum Zusammengesetzten fortschreitende, auf das Geistige im Menschen bezogene Körperübungen sollten billig ein Gegenstand jeder Schule sein; denn sie führen zur wahren Zucht. Zucht ist, den Knaben auf die ihm anschaulich gewordene und von ihm empfundene Würde des Menschen, auf die daraus fließende höchste Achtung seines Wesens streng und mit Festigkeit in allem seinen Thun zurückzuführen, d. i. sie in allem seinen Thun hervorleuchten und sich aussprechen zu lassen. Dies ist das Bestimmte (Positive) der Erziehung in diesem Alter, und je lebendiger und deutlicher dem Knaben und Schüler die Ahnung und Wahrnehmung von dem Wesen und der Würde des Menschen geworden, je klarer, einfacher, verständlicher und nothwendiger die aus dem Gesammtwesen des Menschen hervorgehenden Forderungen sich ihm aussprechen: um so ernster und fester muss der Erzieher auf der Erfüllung jener Forderungen bestehen, ja er darf, wenn es nöthig sein sollte, das Herabsteigen von der Ermahnung selbst bis zur Strafe, zur Strenge um des Wohls des Zöglings willen nicht scheuen. Die Schüler-, die Knabenzeit ist das Alter der Zucht. Nur Geistes- und Körperbildung im Einklange, in Übereinstimmung macht wahre Zucht möglich.

Überdies fordert auch der Körper, oder, was man ebensogut sagen kann, der Geist nach einer angestrengten Geistesthätigkeit einer strenggeordneten, anstrengenden Körperthätigkeit, und diese so geordnete

ſtrenge Körperthätigkeit wirkt wieder ſtärkend auf den Geiſt zurück, nur alſo, wo Körper- und Geiſtesthätigkeit in geordneter lebendiger Wechſelverbindung ſtehen, iſt wahrhaftes Leben.

Aber noch eine andere wichtige Seite haben die Körperübungen, es iſt die, daſs ſie den Menſchen, Knaben ſpäter zu einer lebendigen Erkenntnis von dem innern Baue ſeines Körpers einführen; denn der Knabe fühlt hier beſonders lebendig alle Glieder ſeines Körpers im innern wechſelſeitig thätigen Zuſammenhange; dieſe Wahrnehmungen, geknüpft an nur einigermaßen gute zeichneriſche Darſtellungen des innern Baues des Menſchen, müſſen nothwendig jene obenerwähnte lebendige Erkenntnis des und Einſicht in den Bau des menſchlichen Körpers und davon abhängige Beachtung und Pflege mehrſeitig zunächſt herbeiführen, wenigſtens eine lebendige Theilnahme daran veranlaſſen.

4. Natur- und Außenwelts-Betrachtung.

Was früher, in dem Kindeszeitraume, in dieſer Beziehung einzeln und allein ſtehend geſchah und ſo in und unter ſich ohne beſondern Zuſammenhang war, geſchieht jetzt geordnet und möglichſt in innerem, nothwendigem Zuſammenhange, dem Entwickelungsgange des Menſchen auf dieſer Stufe ſelbſt angemeſſen, und ſich ſo bald wieder verzweigend, theilend, wie immer das Beſondere und Einzelne aus dem Allgemeinen und Ganzen hervorgeht.

Die Erkenntnis jedes Dinges, des Weſens, der Beſtimmung und der Eigenſchaften desſelben geht überall am beſtimmteſten und klarſten aus den örtlichen Beziehungen und gegenſtändlichen Verhältniſſen, in welchen die Sachen ſelbſt ſtehen, hervor, ſpricht ſich am lauteſten und reinſten daraus aus. Daher führt es nothwendig für die Knaben und Schüler die klarſte Einſicht in das Weſen der Gegenſtände, der Natur und der Außenwelt überhaupt herbei, wenn die Dinge in dem ihnen natürlichen Zuſammenhange, in welchem ſie ſich eben befinden, demſelben vorgeführt und von demſelben erkannt werden. Weiter ſind nun auch natürlich die Beziehungen und Verhältniſſe der Gegenſtände und deren Bedeutung da dem Knaben am deutlichſten und klarſten, wo er ſich von ihnen und ihren Wirkungen am eindringlichſten und beſtändigſten umgeben ſieht, wo vielleicht der Grund ihres Daſeins in ihm ſelbſt liegt, wenigſtens von ihm ausgeht und ſich auf ihn bezieht. Dieſes ſind die Gegenſtände der nächſten und nahen Umgebung, die Gegenſtände

der Stube, des Hauses, Gartens, Gehöftes, Dorfes (Stadt), Wiese, Feld, Wald, Flur. Von der Stube, der nächsten Umgebung, gehen daher diese geordneten und ordnenden Natur- und Außenwelts-Betrachtungen aus, gehen vom Näheren, Bekannteren zum Ferneren, Unbekannteren über und treten nun wegen dieses Ordnens, Zusammenfassens und Theilens als wirklicher Schulgegenstand auf.

Der Lehrgang selbst ist folgender: der Unterricht beginnt wieder mit dem schon früher als nothwendig erkannten Hindeuten und Hinweisen auf den Gegenstand selbst. Also z. B. auf den Tisch deutend: „Was ist das?" — Auf den Stuhl deutend: „Was ist das?" — u. s. w.

Nun die zusammenfassende Frage: „Was siehst Du, oder seht Ihr hier in der Stube?" — „den Tisch, den Stuhl, die Bank, das Fenster, die Thür, den Blumentopf, das Gemälde u. s. f."

Der Lehrer schreibt sich die Gegenstände, welche ein einzelner oder mehrere nennen, auf eine Schiefertafel auf und spricht sie dann zusammen gemeinsam mit den Schülern durch. Weiter fragt der Lehrer:

„Stehen Tisch und Stuhl in demselben Verhältnisse, in derselben Beziehung zur Stube, wie Fenster und Thür?" —

„Ja!" — „Nein!"

„Warum ja? — warum nein?" —

„Was sind nun Fenster und Thür in Beziehung auf die Stube?" —

„Theile der Stube!" —

„Nenne mir alles, was Du als Theile der Stube erkennst!" —

„Die Wände, die Decke, den Fußboden u. s. w. Alles dies sind Theile der Stube." —

„Wie die Thür, das Fenster u. s. f. ein Theil der Stube ist, ist so die Stube selbst wieder ein Theil irgendeines größeren Ganzen?" —

„Ja! des Hauses." —

„Welche sind sonst noch die Theile des Hauses?" —

„Die Hausflur, die Kammern, die Küche, die Treppe u. s. f." —

Nachdem der Schüler alle Theile des Hauses genannt hat, sprechen Lehrer und Schüler wie immer gemeinsam:

„Die Hausflur, Stube, Kammer, Küche, Treppe, Boden, Keller u. s. f. sind Theile des Hauses."

Das gemeinsame Durchsprechen aller Schüler zugleich und nach dem Vorsprechen ist als Übung des Auffassens, Anschauens, des Bezeichnens und der Sprachfertigkeit höchst wichtig.

„Haben alle Häuser ganz dieselben Theile, welche dieses Haus hat?“ —

„Nein!“

„Welche Theile hat dieses Haus, die andere Häuser nicht haben?“ —

„Welche Theile und Räume haben andere Häuser, die dieses Haus nicht hat?“ —

„Wodurch werden die wesentlichsten Theile und Räume eines Hauses bestimmt und bedingt?“ —

„Durch den Gebrauch und die Bestimmung des Hauses oder Gebäudes.“ —

„Welches sind die wesentlichsten Theile, die jedes Wohnhaus nothwendig haben muss, wenn es bei uns und von uns ein vollständiges Wohnhaus genannt werden soll?“ —

„Außer den Gegenständen, die Theile dieser Stube sind, nanntest Du mir vorhin noch andere, die nicht Theile der Stube sind, die Du aber doch in der Stube siehst, sich doch in derselben befinden; nenne mir nochmals mehrere derselben.“ —

„Stühle, Tische, Blumentöpfe, Gemälde, Kupferstiche, Bücher u. s. f.“ —

„Stehen Stühle, Tische, Bänke in demselben Verhältnisse zur Stube, in welchem Gemälde, Bücher, Blumentöpfe zu ihr stehen?“ —

„Nein!“ —

„Warum nein?“ —

„Was sind nun Bänke, Tische u. s. f. in Beziehung auf die Stube, auf die Wohnstube?“ —

„Sie sind nothwendig zur Stube, zur Wohnstube gehörig.“

„Alle diejenigen Gegenstände, welche nothwendig zu einer Stube gehören, nennt man Stubengeräthe.“ —

„Nenne mir alle Gegenstände, welche Du als Stubengeräth siehst und die Du als solches kennst.“

„Hat jeder der anderen Räume des Hauses auch seine bestimmten, ihm zugehörigen Gegenstände?“ —

„Ja! die Küche, die Kammer u. s. f.“

„Welche Gegenstände gehören in die Küche, in die Kammer u. s. w.?“

„Diese Gegenstände nennt man Küchengeräthe u. s. w.“

„Gibt es in einem Hause aber auch solche Geräthe, welche nicht allein und ausschließend einem einzelnen Raume oder Zimmer angehören?“ —

„Ja! dies, dies.“

„Solche Sachen, sowie überhaupt alles Geräth, welches in ein Haus gehört, heißt Hausgeräth.“

„Nennt mir alle Sachen und Dinge, die Euch als Hausgeräth bekannt sind.“ —

Das Haus hat seine bestimmten Theile: Zimmer, Räume; ist das Haus selbst aber wieder ein Theil irgendeines größeren Ganzen?“ —

„Ja! des Gehöftes.“

„Welche Gegenstände gehören zum Gehöfte, sind die Theile des Gehöftes?“ —

„Der Hof, der Garten, das Wohnhaus, das Wirtschaftshaus, die Scheuer, die Ställe u. s. w.“

„Was für Gegenstände sind in und auf dem Hofe und gehören zu demselben?“ —

„Die beweglichen Gegenstände, welche zu und auf den Hof gehören, nennt man Hofgeräthe.“

„Was gehört in den Garten und zur Bearbeitung des Gartens?“ —

„Alle die beweglichen Gegenstände, welche in den Garten und zur Bearbeitung des Gartens gehören, heißen Gartengeräthe.“ u. s. w., u. s. w.

„Alles Geräthe, welches zum Hof, zum Garten, zum Stall, zur Scheuer u. s. w. gehört, nennt man Wirtschaftsgeräthe.“

„Sowie das Haus, der Hof, ein Theil des Gehöftes ist, ist so das Gehöft ein Theil irgendeines größeren Ganzen?“ —

„Ja! des Dorfes.“

„Was siehst und bemerkst Du in dem Dorfe, was gehört zum Dorfe (Orte); was macht in seiner Gesammtheit äußerlich das Dorf (den Ort) aus?“ —

„Häuser, Scheuern, Gärten; Gehöfte; Kirche, Schulgebäude, Pfarrwohnung u. s. w. Gemeindeplatz, Gemeindehaus, Schmiede, Brunnen u. s. w.“

„Was haben die Häuser des Dorfes in Beziehung auf ihre Bewohner Gemeinsames, oder mehrere derselben Besonderes?“ —

„Es sind entweder Bauern- oder Handwerks- oder Taglöhnerhäuser.“

„Was ist das Eigenthümliche und Besondere der Bauernhäuser?“ —

„Was ist das Wesentliche und Nothwendige eines Handwerkshauses?“ —

„Die Werkstatt.“

„Was gehört in die Werkstatt und zur Werkstatt?“ —

„Das Handwerkszeug.“

„Was gehört in das Gemeindehaus?“ —

„Was gehört in das Schulgebäude?“ —

u. s. f.

„Was gehört zur Kirche und in die Kirche?“ —

„Was ist außer dem Dorfe und umgibt das Dorf?“ —

„Die Flur oder Feldmark.“

„Was ist das Dorf in Beziehung zur Flur oder Feldmark?“ —

„Der Mittel- oder der Beziehungspunkt.“

„Was für oder welche Gegenstände siehst Du oder seht Ihr in der Flur, in der Feldmark?“ —

„Felder, Wiesen, Wege, Steige, Flüsse, Gräben, Brücken, Stege, Anger, Grenzsteine, Marktannen.“

u. s. w.

„Ist die Flur oder Feldmark wieder ein Theil eines größeren Ganzen, wie der Hof ein Theil des Gehöftes ist?“ —

„Ja! der Umgegend, der Landschaft.“

„Was sahst und siehst Du in der Umgegend, Landschaft?“ —

„Berge, Thäler, Höhen, Schluchten, Wege, Stege, Landstraßen, Flüsse, Bäche, Dörfer, Mühlen, Städte, Burgen, Teiche, Canäle, Wälder u. s. f.“

Von diesem Punkte aus entwickelt sich nun die Erdoberflächen-, die Erdkunde (Geographie) als ein selbständiger Unterrichtsgegenstand.

Die Außenweltsbetrachtung hat das ganz Eigenthümliche und darum freilich in ihr nothwendig Bedingte, dass von ihr aus alle Richtungen der Gegenstands- und Sachkenntnisse sich zweigartig an bestimmten nothwendigen Stellen entwickeln, wie die Augen und Zweige an den Ästen. Dieses wird bei der Beachtung eines natur- und vernunftgesetzlichen Unterrichts- und Lehrganges immer wiederkehrend sich aussprechen. Überhaupt ist die Stelle für das Ein- und Hervortreten jedes neuen selbständigen Unterrichtsgegenstandes so fest nothwendig und willkürlos bestimmt, wie die Verzweigung ebenmäßig gegliederter Pflanzen. Freilich ist die Andeutung dafür, wie das Hervorsprossenwollen eines neuen Auges, oft sehr leise und sich oft nur in einer solchen ruhigen Geistes- und Gemüthsstimmung des Lehrers kundthuend, in der er sich stillachtend den Forderungen und Bedingungen des Lehr- und Unterrichtsgegenstandes ganz hingibt

und er in demselben oder vielmehr derselbe so ganz in ihm lebt, dass sich die Forderungen und das Wesen desselben unmittelbar in seinem Gemüthe und Geiste aussprechen, er dieselben gleichsam unmittelbar in sich wahrnimmt; ist aber der Augenblick des Hervorsprossenwollens des neuen Zweiges irgendeines Unterrichtsgegenstandes unbeachtet vorüber gelassen, so ist jedes spätere oder frühere, jedes sonach willkürliche Einführen und Aufnehmen des doch als nothwendig erkannten Unterrichts- und Lehrgegenstandes immer ein todtes, und ob sich gleich gegen die Nothwendigkeit des Unterrichts- und Lehrgegenstandes gar nichts sagen lässt, so erscheint er doch als ein angeleimter, todter und wirkt nur als ein solcher fort. Jeder mit echter Liebe und Treue nach einem wahrhaft natur- und vernunftgesetzlichen, lebendigen Unterrichte strebende Lehrer wird dies gewiss oft und schmerzlich empfunden haben, wenn er in einer über-, regel- und gewohnheits-klugen, oder in einer trüben oder abgestumpften Zeit jenen Augenblick des Hervorsprossens übersehen hat; abmühen wird er sich ohne Erfolg, ein Gliedermann wird der Zusammenhang seines Unterrichts, sein Unterrichtsgang, sein und ein Klapperwerk, leer und todt. *Darum ist gewiss dies Beachten des Augenblickes, der Stelle und des Ortes, an und in welcher ein neuer Unterrichtsgegenstand als eine neue Verzweigung auf- und eintritt, das Wichtigste zu einem lebendigen, lebengebenden und lebenweckenden Unterrichte.* Das Wesen eines natur- und vernunftgesetzlichen, lebenweckenden und entwickelnden Unterrichts besteht größtentheils nur in der Auffindung und Festhaltung dieses Punktes, denn ist es wahrhaft gefunden, so entwickelt sich der Unterrichts- und Lehrgegenstand nach seinem in ihm ruhenden lebendigen Gesetze, wie jedes andere Lebeganze, selbständig fort und lehrt so in recht eigentlichem Sinne selbst den Lehrer. Darum muss alle Achtsamkeit des Lehrers dahin gerichtet sein, diese Spross- und Augenpunkte der Unterrichtsverzweigung sich nie entschlüpfen zu lassen. Das Versäumnis dieser Forderung und deren Folgen wird die Unterrichtsweise und den nicht naturgesetzlichen Lehrgang zeichnen, der in sich selbst zerfällt.

Wir kehren nach dieser Einschaltung zum Lehrgang der Außenwelt-Auffassung selbst zurück.

„In der Flur und Umgegend, in der Landschaft, bemerkst Du Bäume, Thürme, Felsen, Quellen, Mauern, Wälder, Dörfer u. s. w.; überschaue diese und alle die anderen Gegenstände Deines Gesichtskreises noch einmal und siehe, ob jeder dieser Gegenstände der einzige

seiner Art ist, oder ob sich mehrere als gleichartige zusammenordnen und aneinander fügen?"

„Es ordnen und fügen sich mehrere Gegenstände als gleichartig zusammen."

„Nennt mir immer mehrere Gegenstände, die Ihr als sich immer gleichartig zusammenordnend erkennt."

„Wenn Ihr die mehreren Gegenstände Eurer Umgegend und Eures Gesichtskreises, welche sich immer gleichartig zusammenordnen, weiter unter- und miteinander vergleicht; zeigt sich an ihnen eine Grund- und Hauptverschiedenheit?" —

„Ja! einige Gegenstände verdanken ihr Dasein nur der Natur, entstehen nur durch die Natur und in der Natur; andere Gegenstände verdanken ihr Dasein nur den Menschen, entstehen nur durch die Menschen, werden von den Menschen gemacht."

„Die ersteren Gegenstände werden Naturwerke, Naturgegenstände genannt, die zweiten Menschenwerke."

„Sucht mehrere Naturwerke auf, die Ihr in der Umgegend, in Euerm Gesichtskreise wißt und kennt." —

„Bäume, Felder, Wiesen, Gras, Bäche, Gräben u. s. f."

„Sucht ebenso mehrere Menschenwerke Eures Gesichtskreises, die Ihr wißt und kennt, auf." —

„Mauern, Zäune, Hecken, Wege, Lauben, Weinberge u. s. f."

„Können wohl Felder und Wiesen reine Naturwerke genannt werden?" —

„Ja!" — „Nein!"

„Warum Ja!" — „Warum Nein?" —

„Können wohl Lauben, Hecken, Weinberge u. s. w. reine Menschenwerke genannt werden?" —

„Nein!" —

„Warum Nein?" —

„Gut! solche Gegenstände, wie Lauben, Weinberge, Felder, Wiesen, veredelte Obstbäume, Brunnen u. s. w. werden Naturmenschenwerke genannt."

„Sucht mehrere Naturmenschenwerke in Eurer Umgegend auf." —

(Gemeinsames Durchsprechen von Lehrer und Schülern wie immer.)

„Sucht mehrere Naturgegenstände Eures Gesichtskreises, Eurer Umgegend auf, betrachtet sie genauer, vergleicht sie unter- und miteinander und seht, ob und welche weitere trennende oder einende Grund- und Hauptverschiedenheiten Ihr unter ihnen wahrnehmt, z. B.

der Baum, der Fels, der Stein, der Fluſs, der Vogel, die Eiche, der Hirſch, die Tanne, der Donner, der Blitz, die Luft.“ —

„Sie zeigen unter ſich trennende und einende Verſchiedenheiten.“

„Gut, welche?“ —

„Hirſch, Käfer, Kuh, Vogel, Schnecken ſind Thiere.“

„Fichte, Eiche, Moos, Gras ſind Gewächſe, Pflanzen.“

„Luft, Waſſer, Stein, Fels ſind Irden (Mineralien).“

„Regen, Donner, Blitz ſind Naturerſcheinungen.“

„Sucht in dem Euch umgebenden Geſammtraume alle Euch bekannten Thiere auf.“

„Ferner ebenſo die Gewächſe.“

„Weiter die Irden.“

„Endlich die Naturerſcheinungen.“

Nun Betrachtung der Thiere auf dem Raume und Orte, in welchem ſie leben.

„Erzeugen ſie ſich, leben, befinden und ernähren ſie ſich an Orten einerlei oder verſchiedener Art?“

„An Orten verſchiedener Art; ſie leben entweder im Haus, Hof, Gehöft, oder im Freien, und dann

in der Flur, auf dem Felde oder im Walde;
auf dem Lande oder im Waſſer;
in der Luft oder in und an andern Stoffen.“

„Thiere, welche in dem Hauſe leben, zum Hauſe gehören, ſich vorwaltend zu den Menſchen und deren Wohnungen halten, heißen Hausthiere.“

„Thiere, welche vorzugsweiſe auf dem Felde leben, heißen Feldthiere.“

„Thiere, welche vorzugsweiſe in dem Walde wohnen und leben, heißen Waldthiere.“

„So Landthiere, Waſſerthiere, Beidlebende (Amphibien), Luftthiere u. ſ. f.“

Wie in allen dieſen Beziehungen die Thiere betrachtet wurden auf dem Orte, in welchem ſie vorwaltend leben, ebenſo werden nun auch von dem Lehrer die Pflanzen und Gewächſe durchgeführt als Hausgewächſe, Gewächs- und Treibhauspflanzen, als Stuben-, Garten-, Feld-, Wieſen-, Wald-, Waſſer-, Sumpf- und Schmarotzergewächſe.

Nach ähnlichen Rückſichten werden die Irden (Mineralien) durchgeführt; doch werden dieſe in dieſer Beziehung weniger Rückſichten zur Betrachtung darbieten.

Auf ähnliche Weise und nach ähnlichen Rücksichten werden die Naturerscheinungen als Erd-, Luft-, Wasser- und Feuererscheinungen durchgeführt.

„In welchen Beziehungen und nach welchen Rücksichten wurden die Naturgegenstände bisher betrachtet?“ —

„In Beziehung auf den Raum und Ort, in welchem sie sich erzeugen, leben und wohnen.“

„Durch den Ort, in welchem die Naturgegenstände sich befinden und leben, kommen sie dem Menschen entweder näher oder ferner; zeigt sich nun wohl in der Lebensweise und dem Betragen, den Äußerungen und Eigenschaften der Naturgegenstände eine Verschiedenheit, je nachdem sie den Menschen näher oder ferner sind?“ —

„Ja!“ — „Nein!“ —

„Warum ja?“ — „Warum nein?“ —

„Die Naturgegenstände, welche dem Menschen näher, seinem Einflusse ausgesetzter sind, sind schwächlicher, empfindlicher, Pflege bedürftiger, bildsamer u. s. w., sie sind überhaupt mehr zahm; die von dem Menschen entfernteren, seinem Einflusse weniger ausgesetzten Naturgegenstände, sind mehr roh, sind wild.“

„Nennt mir in dem Euch umgebenden Raume die Euch bekannten zahmen Thiere.“

„Nennt mir in dem Euch umgebenden Raume die Euch bekannten wilden Thiere.“

Die zahmen Thiere können auch noch in Beziehung auf ihren Nutzen und Gebrauch betrachtet werden, und hier als Nutz-, Schutz-, Luft-, Last-, Zugthiere u. s. w.

Auch die wilden Thiere können nach der bezüglichen Rücksicht als nützliche und schädliche Thiere betrachtet werden.

Auf gleiche Weise werden die Pflanzen und Gewächse betrachtet.

„Die zahmen Gewächse werden auch Culturgewächse genannt. u. s. w.“

Auch von den Irden läßt sich etwas Ähnliches sagen, z. B. Waldströme und Brunnenwasser, Felsboden und Ackererde u. s. f.

„Sowie Ihr in dem Bisherigen die Naturgegenstände des Euch bekannten, Euch umgebenden Raumes in Beziehung auf den Ort betrachtet, in welchem sie sich erzeugen und leben, können sie nun ebenso auch wohl noch nach einer anderen ähnlichen Rücksicht betrachtet werden?“ —

„Ja! in Beziehung auf die Zeit, z. B. Winter- und Sommerfrüchte, Frühlings-, Sommer- und Herbstblumen.“

Auch in dieser Beziehung werden Thiere und Pflanzen und Naturerscheinungen betrachtet, z. B. im Winter: Nordlicht; im Sommer: Höhenrauch; Nebel im Frühlinge und Herbste; im Winter: Schnee, Eis, Reif. So ist für uns die Schwalbe ein Sommervogel; die Lerche und Bachstelze ein Frühlingsthier; die Schneegans ein Winterthier.

So gibt es Tag-, Dämmerungs- und Nachtschmetterlinge.

So Mai-, Juni-, Julikäfer.

So Märzblümchen, Maiblümchen, Frühlingsweiß (Schneeglöckchen).

Aber auch in Beziehung auf Ort und Zeit zugleich können die Thiere, besonders die Vögel, betrachtet werden als Zugvögel und Strichvögel.

Ganz besonders wichtig ist die Betrachtung der Thiere nach ihrer Lebensweise, hier: z. B. Fleisch fressende, reißende Thiere; Gras oder Körner fressende Thiere u. s. w., u. s. w.

Hier schließt sich nun sogleich die besondere Kenntnis des Naturgegenstandes, die Naturbeschreibung, und später die Naturgeschichte, welche es mit Anschauen und Auffinden der mehr innern besondern gliedbaulichen Eigenschaften zu thun hat, als ein neuer und selbständiger Lehrgegenstand, sowie früher bei der Betrachtung der von Wirkungen der Kräfte u. s. w. abhängigen Naturerscheinungen die Naturlehre, an. Auch die Betrachtung der Irden (Mineralien) weist nothwendig auf die Naturlehre (Physik) hin.

Der Übergang von der allgemeinen Naturbetrachtung, als Außenweltbetrachtung, zur Naturkunde, Naturbeschreibung und Naturgeschichte, macht die Betrachtung der dem Menschen durch ihr Leben und ihren Nutzen oder Schaden am nächsten stehenden Thiere; und hier die Unterscheidung der lebendig gebärenden, der Säugethiere, und der eierlegenden und brütenden und der nur eierlegenden, deren Ausbrütung aber der Natur überlassenden Thiere u. s. f., u. s. f.

Die Naturkunde und Naturbeschreibung hat es später zunächst mit Auffassung und Aufsuchung der unterscheidenden: trennenden und einenden äußern Eigenschaften der Naturgegenstände, deren Bedingungen und Ursachen, deren Wirkungen und Folgen zu thun, und besonders mit der Auffindung und Erkenntnis der daraus hervorgehenden natürlichen Zusammenordnung und nothwendigen Zusammengehörigkeit der Naturdinge: mit der Auffassung der äußeren Eigenschaften, durch welche sich das innere Wesen des Dinges äußerlich am unzweideutigsten und eigenthümlichsten ausspricht.

Durch das Hinaufsteigen vom Besondern, Einzelnen, zum Allgemeinen und Allgemeinsten, und durch das Wiederherabsteigen vom Allgemeinen zum Besonderen und Besondersten, durch dieses gleichsam Wogende des Unterrichtes und Lehrganges, besonders der Außenweltbetrachtung, entspricht derselbe nicht allein möglichst dem Leben selbst; sondern es wird auch so möglich, die Kenntnis jedes Gegenstandes für jede Stufe der geistigen Entwickelung und Fassungskraft des Schülers zu erschöpfen.

Sowie in dem Bisherigen die Naturgegenstände nach allen ihren äußeren leicht in die Augen fallenden Beziehungen: in Hinsicht auf Ort, Zeit, Lebensweise und Lebensäußerungen u. s. f. betrachtet und aufgefaßt und diese Beziehungen erschöpft wurden, auf ganz ähnliche Weise werden die Menschenwerke äußerlich betrachtet.

„Sucht Menschenwerke auf, die Ihr in dem Euch umgebenden Raume, der Landschaft, dem Gesichtskreise wißt und kennt, und seht, ob und welche Verschiedenheiten sie zeigen." —

„Das Haus, das Dorf, die Kunststraße, die Brücke, die Stadt, die Mauer, der Pflug, der Grenzstein, der Wagen, der Wegweiser u. s. f." —

„Gut! welche Verschiedenheiten zeigen sie?" —

„Sie sind verschieden ihrer Entstehung und ihrem Stoffe, ihrem Gebrauche und Zwecke, ihrer Bestimmung nach." —

„Sucht Menschenwerke auf, die ihrem Gebrauche und Zwecke, ihrer Bestimmung nach verschieden sind." —

„Welche Verschiedenheit zeigen sie in dieser Hinsicht?" —

„Sie dienen dem Menschen zur Wohnung, oder zum Nutzen und Schutz, oder als Werkzeug und Geräth, um dadurch oder damit etwas zu machen, oder zur Bequemlichkeit und Erleichterung besonders des Verkehrs unter den Menschen, oder zum Vergnügen, oder es sind reine Erzeugnisse der menschlichen Kraft und des menschlichen Geistes." —

„Welche Menschenwerke sind es, die dem Menschen Wohnung und Aufenthalt geben?" —

„Häuser, Dörfer, Städte."

„Was hat und zeigt eine Stadt vorwaltend Eigenthümliches?" —

„Ringmauern, Thore, Straßen, Gassen, Marktplätze, Rathhaus, Kaufläden, Werkstätten, überhaupt sehr verschiedenartige Gebäude."

„Wodurch sind die Gebäude einer Stadt ganz besonders verschieden?" —

„Durch ihren Gebrauch, ihre Bestimmung."

„Welche Verschiedenheit zeigen die Gebäude einer Stadt ihrer Bestimmung nach?“ —

„Es sind Wohngebäude, Gewerkshäuser, öffentliche Gebäude, Lust- und Prachtgebäude.“

„Welches sind die verschiedenen Arten der Gewerbshäuser?“ —

„Werkstätten, Manufactur- und Fabrikgebäude, Kaufläden, Vorrathshäuser (Magazine) u. s. w.“

„Welche verschiedene Werkstätten giebt es in der Stadt?“ —

„Tischler-, Schmiede-, Schneiderwerkstätten, Sattler-, Gürtler-, Schuhmacher-, Wagnerwerkstätten, Bäcker-, Klempner-, Weberwerkstätten u. s. f.“

„Was zeigt jede Werkstatt Eigenthümliches?“ —

„Das Werk- oder Handwerkzeug.“

„Welches Werkzeug gehört in die Tischlerwerkstatt?“ —

„Welches Werkzeug gehört in die Schmiede?“ — und so weiter bei jeder Werkstatt.

„Was ist die Bestimmung und der Zweck der Werkstätten?“ —

„Etwas hervorzubringen, zu schaffen, zu gestalten.“

„Was wird in der Tischlerwerkstatt hervorgebracht?“ —

„Was wird in der Schmiede gemacht und hervorgebracht?“ — u. s. w. in jeder Werkstatt.

Ebenso bei den verschiedenen Manufactur- und Fabriksgebäuden; erstlich was enthalten sie an Geräthschaften und Arbeitszeug, zweitens was wird in ihnen hervorgebracht?

„So mit den Vorrathshäusern: wozu dienen, was enthalten sie?“

„Sind die Kaufläden auch unter sich verschieden?“ —

„Wodurch sind die Kaufläden unter sich wesentlich verschieden?“—

„Durch das, was sie enthalten.“

„Welche Verschiedenheit zeigen die Kaufläden in Beziehung auf das, was sie enthalten?“ —

„Sie enthalten entweder Natur- und Kunsterzeugnisse, Stoffe, die vorwaltend nach dem Gewichte verkauft und besonders zu den Nahrungsmitteln der Menschen verwandt werden; oder sie enthalten Kunsterzeugnisse, welche vorwaltend nach dem Längenmaße verkauft werden; oder sie enthalten allerlei Einzelnheiten, Kleinigkeiten und Geräthschaften entweder des Nutzens und Bedürfnisses, oder der Verschönerung und des Putzes u. s. w., welche ihrem eigenthümlichen Einzelwerte und der Zahl nach verkauft werden u. s. f.“

„Die ersteren werden Materialhandlungen, die zweiten Schnittwarenhandlungen genannt; die dritten können dem

Inhalte nach wieder sehr verschieden sein: Eisenhandlungen, Spielwarenhandlungen, Putzhandlungen u. s. w., u. s. w."

„Was enthält eine Materialhandlung wesentlich?" —

„Welche wesentliche Verschiedenheit zeigen alle diese Waren in Beziehung auf den Ort ihres Erzeugtwerdens?" —

„Sie sind entweder inländisch oder ausländisch."

„Nenne mir inländische Materialwaren."

„Nenne mir ausländische Materialwaren."

Ebenso wird das Wesentlichste und Eigenthümlichste jedes Ladens hervorgehoben und angeführt.

Auch die öffentlichen Gebäude werden ihrer Bestimmung, ihrem Gebrauche nach unterschieden und zusammengeordnet: als Gebäude des Unterrichts, der Belehrung, der Gottesverehrung, der Pflege und Mildthätigkeit, des Unterhaltes, der Ordnung und des Schutzes, des Vergnügens, des Andenkens, u. s. f.

So wird auch der durch ihre Bestimmung gegebene Inhalt der öffentlichen Gebäude durchgeführt, z. B. der Gebäude des Unterrichtes, der Büchereien u. s. w.

Nun steigt die Betrachtung vom Werke zum Werkmeister, vom Erzeugnis zum Verfertiger, von der Wirkung steigt die Betrachtung zum Grunde und zur Ursache; also bei den Menschenwerken zum Menschen empor (wie von der Naturbetrachtung zu ihrem Schöpfer, Gott).

„Wie heißen die, welche in der Tischlerwerkstatt arbeiten und die daraus hervorgehenden Sachen verfertigen?" —

„Tischler" u. s. w., u. s. w.

„Wie werden alle diejenigen, welche in Werkstätten arbeiten, größtentheils genannt?"

„Handwerker."

„Werden auch die Arbeitsräume anderer Erzeuger äußerer Werke Werkstätten genannt, ohne dass jene darum Handwerker sind?" —

„Ja! der Bildhauer u. s. w."

„Gibt es auch Handwerker, welche keine besonderen Arbeitsräume, keine besonderen Werkstätten haben?" —

„Ja! die Maurer, die Zimmerleute, die Tüncher."

„Wie heißen diejenigen, welche in Manufacturen und Fabriken arbeiten und für die Erzeugnisse derselben wesentlich thätig sind?" —

„Manufacturisten und Fabrikanten."

„Nennt mir alle Arten der Handwerker, die Ihr kennt!" — (Ebenso alle Arten der Manufacturisten und Fabrikanten.)

„Ordnen sich die verschiedenen Handwerke — (ebenso die Manufacturen und Fabriken) — nach in ihnen selbst liegenden Bestimmungen wieder als zusammengehörig unter sich näher aneinander?“—

„Ja!“

„Nach welchen Rücksichten und Bestimmungen ordnen sich die Handwerker unter sich aneinander?“ —

„Nach dem Stoffe, welchen sie bearbeiten und somit nach der Art der Arbeit selbst, z. B. Holzarbeiter u. s. w.“

„Lassen sich auch die verschiedenen äußeren Erzeugnisse der menschlichen Thätigkeit nach besonderen in ihnen selbst liegenden Bestimmungen und Rücksichten betrachtend zusammenordnen und trennen?“ —

„Ja, entweder dem Stoffe, oder der Entstehung, oder dem Gebrauche ihrer Bestimmung nach.“

„Wie können die verschiedenen äußern Erzeugnisse der Menschen ihren verschiedenen Stoffen nach betrachtet werden?“ —

„Als Erzeugnisse aus dem Stein-, Pflanzen- und Thierreiche. Der Stoff vorwaltend und ausschließend steinern und irden — oder ausschließend und wesentlich hölzern und pflanzlich — oder metallen — oder gleich wesentlich Stein (irden) und Holz (pflanzlich) — oder Stein und Metall — oder Holz und Metall — oder Holz und Stein — oder endlich besonders Thiere oder gemischte und unbestimmbare Stoffe.“ —

„Wie können die verschiedenen äußeren Erzeugnisse der menschlichen Thätigkeit ihrem Gebrauche nach unterschieden und zusammengeordnet werden?“ —

„Als Schutzwerke, Nutzwerke, Luftwerke, Kunstwerke, Denk- und Prachtwerke.“

„Als Schutzwerke können betrachtet werden die Wohnungen, die Kleider, die Wehren, Waffen; und alle können wieder nach besonderen Rücksichten unterschieden werden, so z. B. die Waffen als Schieß-, Stech- und Hauwaffen.“

„So die Nutzwerke als Werke zur Erhaltung der gesellschaftlichen Ordnung und des gesellschaftlichen bürgerlichen Verkehrs, z. B. Brücken, Kunststraßen, Marksteine, Wegweiser u. s. w. Als Werke zur Hervorbringung: Werkzeuge, Dienzeuge, Geräthe.“

„Die Werkzeuge können wieder betrachtet und zusammengestellt werden als Trennwerkzeuge — Bohr- und Stechwerkzeuge — Stoß- und Schlagwerkzeuge — als Reiß- und Glättwerkzeuge — und Druck- und Preswerkzeuge.

„Sucht Trennwerkzeuge auf.“

„Die Axt, der Keil, der Meißel, das Schnitzmesser u. s. w.“

„Sie können wieder betrachtet werden als Schneid- und Hauwerkzeuge, als Säge, Spalt- und Brechwerkzeuge.“

„Nenne für jedes einige Beispiele.“

„Sucht Stoß- und Schlagwerkzeuge auf.“

„Hammer, Ramme, Stampfe, Schlägel u. s. w.“

„Nennt mir Bohr- und Stechwerkzeuge.“

„Nagelbohrer, Sprenkelbohrer, Windebohrer, Hohlbohrer, Pfrieme, Pfahleisen, Nadel u. s. w.“

„Nennt mir Reiß- und Glättwerkzeuge, die Ihr kennt.“

„Die Raspel, die Feile, der Glättzahn, der Pflug, die Egge, der Wetzstein, der Hobel, das Falzbein.“

„Sucht Druck- und Pressswerkzeuge auf.“

(Wie immer wird die Gesammtheit des gemeinsam Aufgefundenen auch vom Lehrer und von den Schülern gemeinsam durchgesprochen.)

Ebenso bei Dienzeugen.

„Was ist der Unterschied zwischen Dien- und Werkzeugen?“ —

Die Geräthe sind wohl größtentheils schon im Frühern betrachtet worden.

Auf ähnliche Weise werden die Lust-, die Denk- und Pracht-, und besonders die Kunstwerke betrachtet.

Wie früher der Inhalt der öffentlichen Gebäude durchgeführt wurde, so nun ihre Bestimmung, ihr Gebrauch.

„Wozu ist das Rathhaus, das Amthaus, das Schutzgebäude, und was geschieht in denselben?“

„Wozu sind die Schulen? — Die Kirchen?“

„Wie heißen die Menschen, welche im Rathhause, im Amthause u. s. w., in der Schule, in der Kirche als solcher thätig und wirksam sind?“

„Amtleute u. s. w.“ — „Rathsleute u. s. w.“ — „Schullehrer u. s. w.“ — „Geistliche u. s. w.“

„Was ist das Geschäft der Amtsleute u. s. w.?“

„Was ist das Geschäft der Rathsleute u. s. w.?“ —

Ebenso bei den Schullehrern und Geistlichen.

„Zeigt alles dies nur die Stadt allein?“ —

„Was macht nun wohl eine Stadt zur Stadt?“ —

„Gibt es Städte verschiedener Art?“ —

„Ja! Landstädte, Amtsstädte, Hauptstädte, Residenzstädte, See-, Handels-, Berg-, Hochschulenstädte!“

„Was ist das Eigenthümliche und Wesentliche jeder dieser Städte?“ — u. s. w. „und so ihrer Bewohner?“

„Gibt es noch Thätigkeiten, Beschäftigungen und Wirksamkeiten der Menschen, welche bisher noch nicht genannt wurden?“ —

„Ja! viele.“

„Welche?“ —

„Handarbeiter, ohne gerade Handwerker zu sein, Taglöhner; Jäger, Fischer, Gärtner, Ackerbebauer, Viehzüchter u. s. f.“

„Findet unter den verschiedenen Thätigkeiten und Beschäftigungen der Menschen eine gewisse Ähnlichkeit und Gleichheit statt, oder nicht?“ —

„Ja! es finden bestimmte zusammenordnende Ähnlichkeiten und Gleichheiten statt.“

„Welche?“ —

„Haben alle die verschiedenen Thätigkeiten der Menschen Zwecke oder keine?“

„Sind die verschiedenen Zwecke der menschlichen Thätigkeit von einer oder verschiedener Art?“ —

„Was ist wohl der letzte Zweck aller menschlichen Thätigkeit, alles menschlichen Wirkens und Schaffens?“ —

„Da der letzte Zweck aller menschlichen Thätigkeit, alles menschlichen Wirkens nur einer ist; leben und lebten so auch alle Menschen, welche Beschäftigung und welches Wirken sie auch haben mögen, in einem und ebendemselben Verhältnisse?“ —

„Ja! in der Familie, in dem Familienverhältnisse.“ —

„Da alle Menschen ohne Ausnahme in Familienverhältnissen leben und lebten; da aber auch aller Menschen Streben höchster und letzter Zweck: reinste Darstellung und klarstes Bewusstwerden des von Gott dem Menschen gegebenen Wesens ist; wo sollen und werden also auch die Menschen zur Erreichung dieses letzten Zweckes ihrer Thätigkeit und ihres Strebens am gewissestenund sichersten vorgebildet und zur Erreichung jenes Zweckes entwickelt werden müssen?“

„In der Familie.“

„Welches sind die äußeren Bedingungen einer Familie, und welches sind die wesentlichen Glieder jeder Familie?“

„Vater, Mutter, Kind und auch die Dienenden.“

„Wie muss eine Familie also beschaffen sein, wenn in ihr und durch sie der Mensch für den höchsten und letzten Zweck des Lebens entwickelt und vorgebildet werden, wenn der Mensch in ihr und durch sie den höchsten und letzten Zweck des Lebens erreichen soll?“ —

„Sie müssen diesen letzten Zweck und die zur Erreichung desselben führenden Mittel erkennen, sich über den Weg und die Mittel zur Erreichung desselben verstehen und sich dafür gegenseitig durch ihre Kräfte, Fähigkeiten, Einsichten und Mittel nach den Forderungen und Bestimmungen des höchsten Zweckes, und nur diesen im Auge habend, unterstützen, u. s. f."

„Wenn auch eine einzige Familie allen diesen Forderungen entspräche, würde sie dadurch im Stande sein, den höchsten und letzten Zweck des Menschenstrebens durch sich allein zu erreichen?" —

„Nein!" —

„Warum nicht?" —

„Weil eine einzige Familie unmöglich alle Kräfte, Fähigkeiten, Mittel dazu in sich vereinen kann."

„Wie wird also des Menschen und der Menschen letzter Zweck leichter und sicherer erreicht werden?" —

„Wenn sich einige und mehrere, den höchsten Zweck des Menschenlebens und Strebens erkennende, sich über die Mittel zur Erreichung desselben verstehende und sich gegenseitig durch ihre Kräfte, Kenntnisse und Mittel förderlich unterstützende Familien für jenen höchsten Zweck vereinen."

„Nur das Menschengeschlecht als ein Ganzes, als eine Einheit, kann den höchsten und letzten Zweck alles menschlichen Strebens: Darstellung der reinen Menschheit, erreichen."

So ist der Schüler nach einem großen Kreis- und Schlängellaufe zurückgekehrt zu der Haus- und Familienstube, von welcher er beim Anfang der Außenwelts- und Naturbetrachtung ausgieng; zurückgekehrt zu dem Mittelpunkte alles irdischmenschlichen Treibens und Strebens; doch mit andern Augen und Sinnen, obgleich die Gegenstände der Außenwelt größtentheils nur äußerlich vorgeführt und angeschaut wurden; er hat den Menschen in seinen verschiedenen Beziehungen zu den Dingen der Außenwelt, er hat sich selbst gefunden.

Dieser Unterrichtsgegenstand wurde als der erste besonders deshalb so ausgeführt, andeutend durchgeführt, um zu zeigen, wie jeder Unterricht von dem Menschen, dem Schüler, seinen nächsten Umgebungen, ausgehen, sich auf den Menschen zurückbeziehen und zu demselben zurückführen, zurückkehren müsse.

Dass die zuletzt angedeuteten Antworten in der angegebenen Vollständigkeit und dem angegebenen Zusammenhange von den

Schülern, auch den seit dem Verlaufe des Unterrichtes an Alter vorgerückteren Schülern weder gegeben werden sollen noch können, braucht für den nur etwas selbst Denkenden kaum ausgesprochen zu werden; aber entwickelt sollen in dem Schüler die Einsichten, die sie enthalten, werden; und diese auch auf seiner noch untergeordneten Stufe des Urtheils in sich aufnehmen zu können, dafür ist er gewiss. entwickelt genug.

Ebensowenig braucht für Denkende ausgesprochen zu werden, dass, da der Unterricht sich ganz an die Örtlichkeit des Knaben und Schülers knüpfen soll und muss, deshalb bei der besondern Anwendung alles ausgeschlossen bleibt, was außer dem Lebekreise des Schülers und Knaben ist; es sollte bloß angedeutet werden, wie diese Außenwelts- und Naturbetrachtung nach einem in ihr selbst liegenden Gesetze und Lehrgange in Einheit und Ungestücktheit alles umfasst, was die Natur und Außenwelt dem Beachtenden vorführt; doch werden sich einige ähnliche Beziehungen, wie z. B. für den Handel oder die höhern geistigen Thätigkeiten der Menschen, für alle angedeuteten Verhältnisse und Wirksamkeiten des Menschen finden, und je seltener und zurücktretender sie sich finden, umsomehr ist es nöthig, sie aufzufassen und festzuhalten, um höhere und fernere Entwickelungen daran anzuknüpfen; denn wer sieht nicht, was sich bei dem jetzt immer allgemeiner werdenden, wenigstens äußerlichen Bildungsgrade selbst dem Leben des in größter Abgeschiedenheit lebenden Land- und Thalbewohners zur Beachtung und Beurtheilung aufdrängt, indem nicht allein die Überschauung, sondern auch die Durchschauung und Beherrschung der höhern Lebens- und Naturverhältnisse immer mehr und mehr das wird, was sie werden soll, eine Aufgabe zur Lösung für das ganze Menschengeschlecht.

Auch wurde es nicht für nöthig geachtet, für Denkende — und nur Denkende sollen lehren und unterrichten — die Spross- und Augenpunkte für jeden neuen Unterrichtszweig anzugeben, z. B. für die sogenannte Naturlehre (Physik) bei den Naturerscheinungen, dem auffallenden Hervortreten innerlich wirkender Kräfte; für die Chemie ebenfalls bei gewissen Naturerscheinungen der Umwandlung der Stoffe entweder durch Einwirkung allgemeiner Naturthätigkeiten: des Lichtes, der Wärme, so z. B. bei der Färbung, dem starken würzigen Geruch gewisser Blätter im Herbste, der Fäulnis ꝛc., oder durch Einwirken der Stoffe auf Stoffe. So den Spross- und Augenpunkt für die Gewerbskunde (Technologie) bei der Betrachtung der menschlichen Gewerbe u. s. f. Es ist überhaupt gut, wenn der Lehrende

dies alles selbst in sich findet; es ist dann die Erkenntnis lebendiger, und der Unterricht gewinnt an wahrem Antheile. Und warum sollte nicht jeder Denkende den rechten Weg in sich zu finden im Stande sein? wenn er sich nur treu und willig und ohne Klügelei, Zweifelsucht oder Eigendünkel von dem Geiste selbst leiten läßt; denn in allen Menschen und in allen Wesen wirkt ja nur der eine ihnen allen gegebene Gottesgeist; und so wird auch der schon lange und viel Gelehrthabende, auch wenn er das Einfachste lehrt und wieder lehrt, lehrend lernen; wenigstens geht es dem Schreiber dieses noch bis jetzt immer so, wo käme denn auch sonst dem Lehrer die Kraft und der Muth zur Lehre, der denselben doch leider zu oft durch die willkürlich von der Einsichtslosigkeit und dem Vorurtheil in den Weg gelegten Hindernisse und Schwierigkeiten verläßt. Darum werde gleich in Beziehung auf den Schüler hier dem Einwurf noch begegnet: wie soll der Knabe, besonders des hier vorschwebenden Alters von sechs bis acht Jahren und etwas darüber, schon die hier vorgeführte Einzelkenntnis besitzen? besitzt solche ja der Erwachsene kaum. Besitzen soll er sie auch noch nicht; allein sie soll ihm im Fortgange des Unterrichtes nach und nach kommen, und sie kommt ihm gewiss, wiederkehrende Durchlaufung dieses äußerlich von den Schülern größtentheils selbstgeschaffenen Lehrganges hat es gezeigt; auch wird in dem Knaben eine solche Beachtung der Gegenstände der Natur und der Außenwelt angeregt, dass kaum etwas von nur einiger Wichtigkeit seiner Aufmerksamkeit entgeht, und er so gewiss die Belege zu dem, worauf eine frühere Lehrstunde aufmerksam machte, nachträglich liefert. So lernt der Mensch frühe, was seine Bestimmung fordert: beachten und denken. Überdies weiß aber auch der Knabe, der Mensch mehr, als er sich bewusst ist.

Nun ließe sich noch sagen, dass ein solcher Unterricht den Knaben zu früh aus seinen natürlich engen Grenzen herausführte, dass er durch die Mannigfaltigkeit, die er in sich aufnähme, eitel auf Wissen würde. Mannigfaltigkeit der Kenntnis im nothwendigen, lebendigen Zusammenhange macht nie eitel; denn sie macht den Menschen nachdenkend und zeigt ihm, dass er im ganzen nur noch wenig weiß; jenes erhebt den Menschen zum Menschen, dieses gibt ihm seinen schönsten Schmuck: Bescheidenheit.

Doch wie wäre es möglich, allen den Einwürfen und Abern zu begegnen, die gemacht worden sind und die noch gemacht werden können. Darum überlassen wir den Umfang, das Wesen und die Wirkung dieses Unterrichtsgegenstandes, dieses Lehrganges der Be-

trachtung eines jeden; denn viel, sehr viel ließe sich über dessen Wichtigkeit noch sagen; recht erkannt und recht aufgefasst kann er in der untergeordnetsten Schule angewandt und ausgeführt werden, und er wird sich rechtfertigen; denn er setzt den Menschen frühe auf eine einfache lebendige Weise in den Mittelpunkt und innern Zusammenhang alles dessen, was sich dem Menschen äußerlich zur Erkenntnis darbietet, ja zur Betrachtung aufdringt, und führt ihn so zum Nachdenken, zur Erkenntnis und Einsicht des Wesens, des letzten Grundes, wie des letzten Zweckes und Zieles aller Dinge; dieses und ein dem ganz gemäßes Gebrauchen und Anwenden ist ja auch das letzte Ziel alles Unterrichtes, mit so verschiedenen Namen es auch immer benannt werden mag.

5. Aneignung kleiner dichterischer, Natur und Leben erfassender Darstellungen, besonders zum Singen und für den Gesang.

Die Natur und das Leben spricht in seinen Erscheinungen frühe, sehr frühe zum Menschen; allein sie spricht leise, so leise, dass der noch unentwickelte Sinn des Knaben, das noch ungeübte Ohr des Menschen auf dieser Stufe der Entwickelung die Sprache und Töne des Lebens und der Natur noch schwierig vernimmt, sie zwar wohl vernimmt und empfindet, sie sich aber noch nicht zu deuten, in seine Sprache überzutragen, in seiner Sprache auszudrücken versteht; und doch, bald nach dem ersten Empfinden, Fühlen und Wissen des Selbstes als eines von der Außenwelt geschiedenen, regt sich auch schon in dem Menschen die Sehnsucht, das Leben, die Sprache der Außenwelt, besonders der Natur, zu verstehen, und die Ahnung, er werde das Leben, welches von außen überall entgegentritt, einmal in sich aufnehmen und zu dem seinen machen.

Die Jahres-, wie die Tageszeiten u. s. w. kommen und gehen. Der Frühling mit seinem Keimen und Treiben und Sprossen und Blühen erfüllt den Menschen, und schon als Knaben, mit Lust und Leben, und reger läuft das Blut, und lauter schlägt das Herz; der Herbst mit seinen fallenden farbigen und bunten Blättern und deren würzigem Dufte erfüllt den Menschen, und schon als Knaben, mit Sehnsucht und Ahnung; und der starre, aber klare, stetige und beständige Winter weckt Muth und Kraft, und dies Gefühl von Muth und Kraft, Ausdauer und Entsagung macht frei und froh des Knaben Herz, des Knaben Sinn; darum jubelt er kaum so den ersten Frühlingsblumen und Frühlingsvögeln, wie den ersten Schneeflocken entgegen,

die seinem Muthe und seiner Kraft eine glatte, schnell zu durchfliegende Bahn zum fernen Ziele versprechen. Alles dieses sind Vorahnungen des künftigen, sind Hieroglyphen des stillen, noch schlummernden inneren Lebens, sind, recht erkannt und gewürdiget und verstanden, Engel, die den Menschen in und durch das Leben führen; darum sollen sie für den Menschen nicht verloren gehen, nicht in leeren Dunst und Nebel zerfließen. Und was hat unser Leben, wenn unsere Kindheit und Jugend arm und leer war, arm und leer an frischen, lebendigen Gestalten und lebenerhöhenden, sehnenden und hoffenden, ahnenden und glaubenden Empfindungen und Gefühlen, arm und leer an dem Empfundenhaben und Bewusstwerden unseres edleren Selbst? — Gestehen wir uns nur: ist unsere Kindheit und Jugend, die Sehnsucht und das Hoffen, die Ahnung und der Glaube unserer Kindheit und Jugend, besonders unserer Knabenzeit, nicht die unerschöpfliche Quelle, aus welcher wir im spätern Leben und für dasselbe Kraft, Muth und Ausdauer schöpfen? — Ist nicht: Die Himmel erzählen die Ehre Gottes ꝛc. und: Wohl dem, der den Herrn fürchtet ꝛc. bei allen Abirrungen der Grundgedanke in dem Leben des Sängers Gottes und der Natur? — Und wenn es sich auch in dem frühesten Leben desselben für uns nicht mit Worten ausspricht, so geht doch aus seinem spätern hervor, dass es schon in der frühesten Zeit desselben in ihm wirkte, wohnte und ihn bewegte; und gieng nicht das Erste aus der Beachtung der Natur, und das Zweite aus der des Lebens hervor? — War nicht ebenso der Grundgedanke im Leben des Weltheilandes: Sehet an die Lilien auf dem Felde und die Vögel unter dem Himmel; Gott erhält sie: wievielmehr sollte er nicht die Menschen, seine Kinder, in allen Begegnissen des Lebens erhalten; und: ich muss sein in dem, das meines Vaters ist? — Und ist beides nicht in dem sinnvollen Aufnehmen der Natur und des Lebens begründet? —

Aber nicht allein Natur und Leben spricht zu dem Menschen, sondern auch der Mensch möchte gern aussprechen die Ahnungen und Empfindungen, die dadurch in ihm geweckt werden, für die er aber nicht Worte finden kann; und diese sollen ihm nun nach der Forderung seiner Gemüthsentwickelung, der Entwickelung seines inneren Sinnes, gegeben werden.

Auch das Verhältnis des Menschen zum Menschen ist weder ein so äußerliches, wie einige wähnen, noch ein so leicht in seiner Innerlichkeit mittheilbares, wie andere glauben; wohl ist es tiefen Sinnes und hoher Bedeutung voll; allein die leisen Anklänge des-

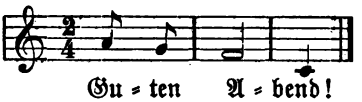
ſelben müſſen frühe in dem Knaben gepflegt werden, aber mehr mittelbar, gleichſam im Spiegel als unmittelbar durch vernünftelndes, forderndes Wort; das unmittelbar Fordernde feſſelt, hemmt, tödtet; es richtet das Kind ab und macht es zur Marionette; das mittelbar Anregende z. B. im Spiegel des Liedchens, ohne moraliſirende Nutzanwendung, gibt dem Gemüthe und Willen des Knaben die innere Freiheit, welche für deſſen Entwickelung und Erſtarkung ſo nothwendig iſt; nur muſs hier wieder das äußere und innere Leben des Knaben, dies iſt freilich die erſte und unerläſsliche Forderung, damit in Übereinſtimmung ſtehen. Um ſo ſeltener und zurückgetretener dies im Leben ſein mag, umſomehr ſoll es da, wo nur möglich, gepflegt werden; und ſogar der Unterricht, der ſonſt kaum das Leben berührende, die Schule, ſonſt vom Leben getrennt, ſoll es pflegen.

Treten wir in eine Lehr- und Schulſtube, wo in dieſem Augenblicke ein Unterricht in dieſem Sinne und Geiſte beginnt.

Mehr als zwölf muntere Knaben von ſechs bis neun Jahren ſind verſammelt und wiſſen, daſs auch ihnen heute die Freude werden ſoll, unter beſtimmter Leitung ihres Lehrers etwas zu ſingen.

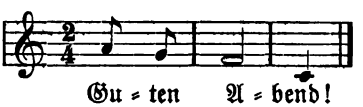
Die geordneten Knaben erwarten den Anfang des Unterrichtes, der Stunde, wie ſie es nennen.

Der Lehrer war zufällig nachmittags abweſend geweſen; es iſt Abend. Er tritt zu ihnen und ſingt ihnen wiederholt entgegen:



Dies ihnen zugeſungen werdende Guten Abend! liegt und tritt ihrem inneren Leben unerwartet ſo nahe, daſs es ſie mit Luſt, Freude und Lachen erfüllt.

Nun ſagt der Lehrer: bekomme ich keinen Gegengruß? — und ſingt ihnen nochmals zu:



Die meiſten entgegnen ſprechend: Guten Abend; einige: ſchönen Dank; wenige ſagen mehr ſingend: Guten Abend!

Zu dieſen wendet ſich nun beſonders der Lehrer und ſagt: Singt mir auch den guten Abend entgegen. Leiſe ſingt

der eine: der zweite: der dritte:

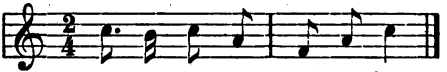
Gu-ten A-bend! Gu-ten A-bend! Gu-ten A-bend!

Andere, zu denen sich der Lehrer wendet, singen mit den gleichen oder ganz ähnlichen Tönen wie der Lehrer Guten Abend.

„Guten Abend hat mir*** (der erstere) zugesungen, singt mir es nun gemeinsam entgegen." Sie singen es.

„Guten Abend hat mir*** (der zweite) gesungen, singt auch dies mir gemeinsam." Sie singen wieder.

Der Lehrer fährt nun gleichsam erzählend fort:

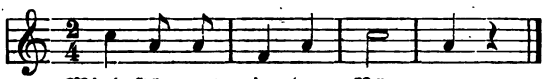


Draußen ist es rauh und kalt.

„Ist es wahr?" — fragt er . . . . . „Nun so wollen wir es gemeinsam singen."

(Lehrer und Schüler wiederholen das Vorige gemeinsam.)

Der Lehrer fährt erzählend fort:



Wind stür-met in den Bäu-men.

„Ist das auch wahr?" — „Nun so wollen wir es auch gemeinsam singen."

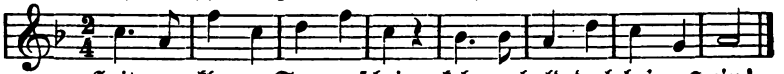
Nun singen sie das Ganze gemeinsam.

Nun derjenige allein, welcher die Wahrheit des Gesagten am meisten in sich empfindet und wieder auszudrücken vermag.

Die durch die Eindrücke der Jahreszeit geweckten Empfindungen festhaltend und sie durch Schilderung der Naturerscheinungen ausdrückend, geht der Unterricht durch Gesang und Gegengesang fort.

Ohr und Stimme soll zugleich durch diesen Unterricht entwickelt, die Empfindung, durch Wort und Töne ausgedrückt, soll klar werden; die äußeren Umstände sind heute ähnlich den gestrigen, darum beginnt auch heute der Unterricht und fährt fort wie gestern. So mehrmals dasselbe gesungen habend, sagt munter der eine der Knaben: bekommen wir nicht auch bald ein Liedchen vom Sonnenschein? — Diese Frage drückt natürlich zugleich den innern Wunsch des Knaben aus, dass nach schon lange anhaltendem Regen, Nebel und Wind,

es wieder heiteres und klares Wetter werden möchte; der Lehrer nimmt dieſe Empfindung des Knaben auf und ſingt:



Heit-rer, kla-rer Sonnenſchein, keh-re bald doch bei uns ein!

und freudig ſingen es die Knaben nach und gemeinſam.

Es iſt dieſer Anfang des Unterrichtes hier mitgetheilt worden, weil er keineswegs der günſtigſte iſt. Rauhe, unfreundliche Herbſttage, naſskalter Abend, keine Aufforderung zum Hervortreten des inneren Lebens. Der Morgen, der Frühling, ein Spaziergang an demſelben, ein Ruhen an einem Abhange u. ſ. w. würde geſchickter geweſen ſein, das innere Leben zu erregen; doch werden nun gewiſs die dadurch umſo erwartungsvolleren Knaben umſo fröhlicher den erſten klaren, die Flur in weichem wolligen Schneegewande zeigenden Tag und einen klaren, heiteren, ſtern- und mondhellen Abend begrüßen; und umſo lebendiger und inniger fühlend werden ſie im kommenden Frühling ſingen:

Seht den Himmel wie heiter,
Laub und Blumen und Kräuter
Schmücken Felder und Hain.

Oder:

Willkommen im Grünen
Der Himmel iſt blau
Und blumig die Au,
Der Lenz iſt erſchienen.

Zweckmäßiger Sammlungen von Liedern und Liedchen und kleinen dichteriſchen Darſtellungen, aus welchen ein in ſeinem Gegenſtande lebender, von demſelben erfüllter und durchdrungener Lehrer ſchöpfen kann, gibt es genug, ſie ſind hinlänglich bekannt und werden es noch mehr dem, welcher ihre Bekanntſchaft ſucht. Sind ihre Darſtellung und Zeichnung, beſonders der Einzelempfindungen und Einzeleindrücke, nicht einfach und kurz genug; ſo kann ein nur etwas aufmerkſamer und ſinnvoller Lehrer leicht die augenblicklichen Empfindungen und Gefühle der Knaben, wie die Eindrücke der Natur in lebendige und zeichnende Worte übertragen.

Auch an das eigene Leben des Kindes und Knaben erfaſſenden Darſtellungen fehlt es nicht, z. B.:

Wir Kinder, wir hüpfen ſo munter,
So munter wie Hirſchchen im Wald;
Doch lernen wir wacker mitunter,
Denn Knaben, die werden auch alt.

So auch das Einzelleben eines oder einiger, z. B.:

Liebe Täubchen, meine Freude,
Kommt und freſst aus meiner Hand.

Die Thierwelt in allgemeiner höherer Beziehung, z. B.:

Willſt ein feines Liedchen hören?
Höre nur die Biene an,
Wie ſie wacker ſingen kann:
Fleiß und Kunſt liebt jedermann.

Beſonders das Verhältnis des Menſchen zum Menſchen, z. B.:

Wenn ich ein Vöglein wär'
Und auch zwei Flügel hätt',
Flög' ich zu Dir.
Mutter o! Mutter mein!
Bleib nicht mehr fern.

Oder:

In trauter, muntrer Brüder
Und holder Schweſtern Reihn
Sing ich vergnügte Lieder
Und lerne friedſam ſein.

Oder:

Wie fein und lieblich,
Wenn unter Brüdern,
Wenn unter Schweſtern
Die Eintracht wohnt;
Wenn Hand in Hand
Durchs ſchöne Land
Des Lebens alle gehn;
Dann wird es noch einmal ſo ſchön,
Wo wir ſie wandeln ſehn.

Sich auf das innere Leben des Kindes und Knaben beziehend, z. B.:

Des Kindes Engel.

Es geht durch alle Lande ein Engel ſtill umher,
Kein Auge kann ihn ſehen; doch alles ſiehet er.
Der Himmel iſt ſein Vaterland,
Vom lieben Gott iſt er geſandt.
Er geht von Haus zu Hauſe; und wo ein gutes Kind
Bei Vater oder Mutter im Kämmerlein ſich find't,
Da wohnt er gern und bleibet da,
Und iſt dem Kindlein immer nah.

Und:

O Tage süßer Freude,
Nie weicht von mir zurück!
Im bunten Jugendkleide
Empfind ich süßes Glück.
Da schlaf ich ohne Sorgen
Beim Licht des Mondes ein,
Und mit dem jungen Morgen
Erwach ich, mich zu freun.

Aber vergessen darf man bei diesem Unterrichte, wenn man ihn, da er Darstellung des eigenen Lebens des Kindes ist, Unterricht nennen will, nicht, dass er von dem eigenen Leben des Schülers aus, und aus demselben wie eine Knospe, ein Sprosse hervorgehen müsse. Die Empfindung, das innere Leben muss nothwendig voraus gehen, ehe dem Knaben Worte und Ton gegeben werden darf; und dies ist besonders die trennende Verschiedenheit dieses Unterrichtsganges von dem, welcher Kinder und Knaben nur von außen kleine Gedichtchen und Liedchen anlernt, die darum auch weder Leben erweckend, noch Leben erfassend und darstellend sind.

Überhaupt gilt auch hier alles, was früher über Aneignung religiöser Aussprüche, besonders im Anfange ausgesprochen wurde.

6. Sprachübungen von der Natur- und Außenweltbetrachtung ausgehend.

Die Natur- und Außenweltbetrachtung hat die Gegenstände, Sachen und Dinge, rein als solche, ihrem Gesammteindrucke nach, und nach ihren ganz allgemeinen besonders örtlichen Beziehungen allein im Auge; die Betrachtung der Sprache als Darstellungsmittel ist dabei untergeordnet; denn der Mensch betrachtet für sich allein die Gegenstände und nimmt ihr Wesen in sich auf, ohne zu sprechen; allein beim Unterricht muss hier die Sprache als Hilfsmittel hinzukommen, um einen Beweis, so gut als möglich, zu haben, dass der Schüler auch die Sache wirklich angeschaut, betrachtet und aufgefasst habe. Die Sprachübungen gehen nun zwar auch von den Gegenständen selbst aus, fassen sie aber nach ihren Äußerungen und nach den davon abhängenden Eindrücken auf den Menschen, auf die Sinne des Menschen auf, und haben vorwaltend die dadurch in und bei dem Menschen bedingte und geforderte Bezeichnung durch die Sprache im Auge. Die Natur- und Außenweltbetrachtung hat es mit den Gegenständen selbst, diese, die Sprachübungen, vorwaltend

mit Abbildung derselben in ihren einzelnen Erscheinungen und Eindrücken durch und am hörbaren Stoffe der Sprache, und besonders mit Aneignung und Übung dieser Sprache als Abbildungs- und Darstellungsmittel, aber noch in inniger Einigung mit dem Gegenstande selbst, zu thun. Die Natur- und Außenweltbetrachtung fragt: was ist, die Sprachübung fragt und übt: wie bezeichnet das, was ist, die Sprache. Wie die Natur- und Außenweltsbetrachtung nur den Gegenstand rein an sich betrachtet, so betrachtet die Sprachübung seine Wirkung auf den Menschen und auf die Sinne des Menschen, und, wie wir diese Eindrücke, diese Wahrnehmungen richtig und entsprechend durch die Sprache bezeichnen. Hiedurch wird nun sogleich noch eine dritte Betrachtung bedingt: die Betrachtung der Sprache rein an sich und ohne alle Zurückbeziehung auf den bezeichneten Gegenstand, nur als Erzeugnis des Menschen und des Gebrauches seiner Sprachwerkzeuge. Diese Übungen sind die Sprechübungen, welche sich also wieder unmittelbar an die Sprachübungen anschließen und daraus hervorgehen.

Die vollständige Vorbildung zu einer gründlichen Sprachkenntnis und Sprachgebrauch fordert also zunächst ein Dreifaches: einmal die Betrachtung der sinnlichen Gegenstände der Sprache allein: Außenweltbetrachtung; dann die Betrachtung der Sprache und Gegenstände geeinigt, von der Außenwelt zur Innenwelt übergehend: Sprachübungen; endlich Betrachtung der Sprache allein, ohne Rücksicht auf die Gegenstände, bloß als Stoff: Sprechübungen.

Der Lehrgang der Außenweltbetrachtung wurde im Vorigen angedeutet.

Der Lehrgang der Sprachübungen ist folgender: er geht, wie ausgesprochen, von der sinnlichen Anschauung der Außenwelt aus und steigt zur innern Anschauung empor. Der Lehrer beginnt:

„Wir sind in einer Stube, mehrere Dinge sind um uns her, nenne mir einige dieser uns umgebenden Gegenstände."

„Der Spiegel, der Schrank, der Ofen u. s. w."

„Könnten noch mehrere Gegenstände um uns her in der Stube sein?" —

„Ja!"

„Könnten so viele Gegenstände und Dinge in die Stube hereingebracht werden, als jemand wollte und Lust hat?"

„Nein!"

„Warum nicht?“ —

„Weil dann nicht Raum und Platz genug da sein würde.“

„Warum würde zu so viel Dingen, als man Lust hätte hereinzubringen, nicht Raum und Platz genug in der Stube sein?“

„Weil jedes Ding seinen eigenen Platz und Raum, seine eigene Stelle einnimmt!“

„Beweise und zeige mir dies durch irgendetwas.“

„Da, wo meine Hand ist, kann nicht auch meine Schiefertafel sein; oder da, wo ich bin und schreibe, kann nicht auch zugleich mein Nachbar sein; und ich nicht zugleich mit ihm an und in seiner Stelle; oder da, wo der Ofen steht, kann nicht auch zugleich der Schrank stehen.“

„Was heißt also nun: jedes Ding nimmt seinen eigenen Raum und eigenen Platz, seine eigene Stelle ein?“ —

„An der Stelle, wo es ist, an seiner, des Dinges, Stelle kann nichts anderes sein und wirken, thätig sein.“

„Wie, auf welche Weise und wodurch nimmst Du die Wirksamkeit und Thätigkeiten der Dinge, der Gegenstände in ihrem Raume wahr?“ —

„Durch meine Hände, Augen, Ohren u. s. w.“

(Wir nehmen eigentlich die Dinge und Gegenstände außer uns nur dadurch wahr, dass wir das Wesen der Dinge außer uns gleichsam in uns aufnehmen, uns innerlich machen, d. h. in uns selbst aufnehmen und empfinden;) daher nennen wir die Werkzeuge, durch welche dies geschieht: Augen, Ohren, Hände u. s. w., und die Thätigkeiten: Hören, Sehen u. s. w. die Sinne.

„Wir wahrnehmen also und wir erkennen die Gegenstände außer uns durch die Sinne.“

Fragend: „Wodurch wahrnehmen und erkennen wir“ u. s. w.

„Nennt mir die Sinne, wodurch wir wahrnehmen und erkennen, dass der Gegenstand etwas wirke und thue.“

„Lässt sich von jedem Gegenstande und Dinge sagen, dass er etwas wirke und thue?“ —

„Ja!“ — „Nein!“

„Warum ja?“ — „Warum nein?“

„Nennt mir von jedem der uns umgebenden Gegenstände etwas, das er thue und wodurch er Euch bemerkbar wird und ist.“

„Das Tintenfass steht, die Feder liegt, der Spiegel hängt, das Gewand liegt, der Stock lehnt, die Sonne scheint, der Schüler sitzt, der Kanarienvogel singt, die Uhr geht, der Knabe spricht, das Federmesser schneidet, der Zirkel sticht, der Stiefel drückt.“ —

„Werden alle diese Gegenstände auf die gleiche Weise und durch dieselben Sinne wahrgenommen?“ —

„Nein, manche sehe ich, manche fühle ich u. s. w.“

„Manche dieser Gegenstände nehmen wir also in ihrem Wirken und Thun vorwaltend durch das Gesicht, manche vorwaltend durch das Gefühl, besonders das Getast wahr.“

„Kann ich die Thätigkeiten und das Wirken mancher Dinge nur fühlen und tasten, ohne sie zu sehen?“

„Ja!“

„Nenne mir Gegenstände und deren Thätigkeiten, welche vorwaltend durch das Gefühl, Getast wahrgenommen werden können, ohne sie auch noch durch irgendeine andere Thätigkeit und Wirksamkeit zu erkennen.“

„Das Tintenfass steht, die Schiefertafel liegt, der Stock lehnt, das Gewand liegt.“

„Kann ich diese Gegenstände in diesen ihren Thätigkeiten auch noch durch einen andern Sinn als das Gefühl und Getast wahrnehmen?“ —

„Ja, durch das Gesicht, durch die Augen.“

Sucht unter den Euch bekannten Gegenständen die auf, welche wirklich *stehen*.

„Das Haus steht, der Pfahl steht, der Schrank steht u. s. w.“

(Erst wird gemeinsam durchgesprochen, wie vorsteht, dann zusammenfassend: das Haus, der Pfahl, der Schrank steht, alle diese Gegenstände *stehen*.)

„Sucht Gegenstände auf, von welchen man sagt, sie stehen.“

„Das Wasser steht, die Sonne steht, die Mühle steht, der Zeiger steht, das Blut steht, der Puls steht.“

„Nennt mir unter den Euch bekannten Gegenständen die, welche *liegen*, *lehnen*, *hängen*, *stecken*, *sitzen* u. s. w.“

„Nennt mir Gegenstände, von welchen man sagt, sie liegen, lehnen, hängen, stecken, sitzen u. s. w.“

„Haben die eben genannten Thätigkeiten und Wirksamkeiten der Gegenstände etwas Gemeinsames, Einendes?“ —

„Was zeigen sie Gemeinsames?“ —

„Innerliche Thätigkeit ohne äußerliche Bewegung oder bei äußerer Ruhe.“

„Könnt Ihr in Euch und überhaupt an dem Menschen wohl auch innerliche Thätigkeiten bei äußerlicher Ruhe oder ohne äußerliche Bewegung bemerken?“ —

„Ja! der Menſch ruht, der Menſch ſchläft, der Menſch wacht, er träumt, er ſinnt, der Menſch denkt, er fühlt u. ſ. w.“

„Nennt mir Gegenſtände, welche wirklich ruhen, ſchlafen, wachen u. ſ. f.“

So Gegenſtände mit äußerlicher, und zwar zugleich fortſchreitender Bewegung, z. B. gehen, laufen, rennen, fließen, fliegen, ſchreiten, tanzen, hüpfen, ſpringen, ſchwimmen, reiten, rollen, fahren, gleiten, fallen, ſinken u. ſ. w.

So Gegenſtände mit äußerlich ſichtbarer Bewegung ohne Fortſchreitung: wallen, wogen, ſieden, athmen, drehen, blühen, reifen.

Weiter Gegenſtände mit äußerlicher fortſchreitender Bewegung, mittheilend, z. B. ziehen, fahren, heben, tragen, ſtoßen.

Gegenſtände mit trennender Thätigkeit, z. B. ſchneiden, ſtechen, bohren, brechen, hobeln, ſägen, reißen, ſpalten u. ſ. f.

Gegenſtände mit verknüpfender Thätigkeit, z. B. flechten, binden, ſtricken, nähen, ſtopfen, weben u. ſ. f.

Gegenſtände mit bildender Thätigkeit z. B. bilden, malen, zeichnen, ſchreiben, ſchmieden u. ſ. f.

Gegenſtände mit nur ſichtbarer Thätigkeit, z. B. glänzen, ſcheinen, ſchimmern, leuchten, dunkeln u. ſ. f.

Gegenſtände mit nur fühlbarer Thätigkeit, z. B. wärmen, kälten, ſchmerzen, freuen u. ſ. f.

Gegenſtände mit nur hörbarer Thätigkeit, z. B. ſingen, pfeifen, flöten, — ſprechen, reden, — lachen, jauchzen, — weinen, heulen, winſeln, ächzen, — ſtöhnen, röcheln, — klingen, rauſchen, knarren, klappern u. ſ. w.

Allgemeine Naturthätigkeiten, z. B. ſtürmen, wehen, regnen, hageln, ſchneien, donnern, frieren ꝛc.

Gegenſtände mit beſonders innerlicher Geiſtesthätigkeit: lieben, haſſen, loben.

Gegenſtände mit zurückbeziehender Thätigkeit, z. B. ſich ſchneiden, ſich waſchen, ſich kämmen, ſich ankleiden, — ſich freuen, ſich ſcheuen, ſich fürchten, ſich achten u. ſ. w.

„Welche der genannten Thätigkeiten ſind vorwaltend, welche ſind ausſchließend dem Menſchen eigen?“ —

„Was haben alle die Thätigkeiten, welche vorwaltend, und welche ausſchließend dem Menſchen eigen ſind, Eigenthümliches?“ —

„Das Tintenfaſs ſteht, der Spiegel hängt, die Feder liegt: woran und wodurch werden dieſe und wurden die im Bisherigen betrachteten Gegenſtände im Raume als daſeiend erkannt?“ —

„Durch die Art ihrer Thätigkeit, durch ihr Wirken.“

„Vor Dir steht das Tintenfaſs; wird es Dir noch durch irgendeinen anderen Eindruck auf Deine Sinne bemerkbar, als durch irgendeine Äußerung seiner Thätigkeit, irgendeine Art seines Wirkens?“ —

„Ja, es ist rund, es ist bleiern.“

„Vor Dir liegt die Feder; wird sie Dir noch durch irgendeinen andern Eindruck bemerkbar, als durch eine Äußerung ihrer Thätigkeit?“ —

„Ja, sie ist lang, sie ist schwarz.“

„Sucht mir Gegenstände auf, die Euch durch ähnliche Eindrücke bemerkbar werden, wie soeben das Tintenfaſs und die Feder, und bezeichnet die Eindrücke zugleich.“

„Der Bleistift ist lang, der Griffel ist kurz, der Stuhl ist braun, der Ofen ist groß, das Töpfchen ist klein, die Schiefertafel ist dick, das Lineal ist hölzern, der Tisch ist rund.“

„Der Tisch ist rund; sucht mir noch Gegenstände auf, welche rund sind.“

„Das Tintenfaſs ist rund, der Bleistift ist rund, der Kreis ist rund, die Kugel ist rund, die Scheibe ist rund, das Loch ist rund.“

(Auf zweifache Weise, einzeln und zusammenfassend durchzusprechen, wie immer.)

„Sucht Gegenstände und Sachen auf, von welchen man sagt, sie sind rund.“

Eine Zahl ist rund, eine Forderung ist rund, eine Antwort ist rund u. s. f.

„Sind der Bleistift, die Scheibe, die Kugel, alle auf gleiche Weise rund?“ —

„Sucht Gegenstände auf, die kreisrund sind; weiter, was ist kugelrund, was ist walzenrund, was ist eirund, was ist länglichrund, was ist länglich geradlinig, dreieckig, viereckig, vieleckig, hohl, spitzig, schön, häſslich?“

„Wie können alle genannten Gegenstandseindrücke zusammenfassend bezeichnet werden?“ —

„Als Eindrücke der Form und Gestalt.“

Ebenso: breit, schmal; dick, dünn; lang, kurz; hoch, niedrig; klein, groß u. s. f., als Eindrücke der Größe.

Ebenso: einfach, zweifach, dreifach, eintheilig, zweitheilig, dreitheilig u. s. w. als Eindrücke der Zahl.

Weiter: eben, glatt, rauh; höckerig, buckelig, schuppig, körnig, sandig, splitterig, als Oberflächeneindrücke.

Ebenso: hölzern, steinern, silbern; hänfen, flächsen, golden u. s. w. als Eindrücke des Stoffes.

Weiter: hart, weich, spröde; fest, flüssig, luftig, erdig; dehnbar, prägbar u. s. w. Eindrücke des Zustandes, des Zusammenhanges.

Weiter: roth, grün; gelb, blau; veilchenblau, rothgelb; farbig, bunt; weiß, schwarz, grau, scheckig; glänzend, schimmernd u. s. w.; als Eindrücke des Lichts und der Farbe.

Ebenso: faul, stinkend, moderig, würzig, als Eindrücke der Ausdünstung;

u. s. w., u. s. w.

So: schön, häßlich, anständig, sittsam; lustig, mürrisch, freudig; duldsam, sparsam, aufmerksam; gelehrig, gesprächig, geduldig; herzlich, kindlich, freundlich; scherzhaft, herzhaft, schalkhaft u. s. w., als Eindrücke des Betragens, der Stimmung und der Neigung.

Schon die Außenweltbetrachtung zeigte mit Bestimmtheit die Augen- und Sprosspunkte zur Entwickelung für das Auf- und Eintreten der Naturlehre, Physik und Chemie, als einstigen selbstständigen Unterrichtsgegenstandes; die Sprachübung, als von der Außenwelt-, besonders Naturbetrachtung ausgehend, kommt bei der Auffassung und Anschauung der Thätigkeiten und des Wirkens, der Äußerungen und der Eindrücke der Gegenstände und der richtigen und erfassenden Bezeichnung derselben durch die Sprache umso bestimmter und zweifelloser auf sie zurück, als die Aufsuchung und Auffassung der Bedingungen und Ursachen jener aus den Wirkungen der Kräfte und Stoffe der Dinge hervorgehenden, auf das Wesen derselben sich beziehenden Thätigkeiten und Eindrücke wesenerschöpfend behandelt und ganz entsprechend durch die Sprache bezeichnet sind. Die physikalische und chemische Seite der Naturbetrachtung, die ja für jeden Menschen so wichtig ist, findet in dem Schüler später umso größere und eindringlichere Theilnahme und wurzelt gewiss umso tiefer in ihm, als wesenerschöpfend dieser Unterricht war. Es müssen deshalb, wegen der im gewöhnlichen Leben viel zu geringen Beachtung und Ausbildung dieser Seiten der Außenweltbetrachtung und der Sprache, dieselben in dem Unterrichte als für Naturlehre, Physik und Chemie vorbereitend ganz besonders berücksichtigt werden; sonst schwebt der künftige Unterricht in diesen Zweigen menschlicher Kenntnisse in der Luft, ist wenigstens an dem Baume der menschlichen Erkenntnis kein lebendig hervorgesprosster Ast und Zweig, höchstens ein aufgepfropfter, wie dies bei dem Verhältnis mehrerer besonders naturwissenschaftlicher Erkenntnis- und Lehrgegenstände zu

dem Menschen so häufig der Fall ist, und wie gewiss viele, denen Auge und Sinn im Knabenalter nicht dafür geweckt war und die sich doch später mit diesen Naturwissenschaften beschäftigten, wenn sie gegen sich aufrichtig sein wollen, in sich werden nachweisen können. Wegen der Wichtigkeit des hier Angedeuteten, auf welches die Sache selbst alles Ernstes wiederkehrend hin- und zurückweist — indem der Mensch, der Knabe, nicht allein dadurch in den Mittelpunkt der ihn umgebenden Außenwelt gesetzt wird, indem er die Gegenstände derselben in den mannigfachsten Beziehungen unter sich und zu dem Menschen, zu sich, erkennt und dadurch nicht allein sich selbst wahrhaft findet, sondern ganz besonders auch seine innere Geistes-, Wort- und Begriffs-Bildung mit der Natur- und Gegenstandswelt in Übereinstimmung und Ausgleichung kommt, — deshalb wird dieser Unterrichtsgegenstand so überwiegend in das Einzelne gehend behandelt; auch die Zahlen-, Formen- und Größenkunde, in ihrer Gesammtheit die Raumkunde, sprosst sehr bestimmt aus ihm hervor, und es liegen die Augen- oder Knospenpunkte dafür im Vorhergehenden klar vor. Denn Zahlen-, Formen- und Größenkunde muss nothwendig, soll sie später als Zahlen-, Formen- und Größen-, als allgemeine Raumlehre lebendig, wirksam und fruchtbringend ins Leben eingreifen, auf dasselbe zurückwirken, von der Beachtung und Betrachtung der Raumerscheinungen und Verhältnisse der umgebenden Wirklichkeit ausgehen.

Wir fahren in dem Lehrgange selbst fort.

„Ihr sagtet früher: der Baum ist blätterig, der Strauch ist dornig, das Glas ist rissig, das Tuch ist löcherig; könnt Ihr mir diesen Eindruck des Baumes, Strauches, Tuches auch noch anders durch die Sprache bezeichnen?“ —

„Der Baum hat Blätter, der Strauch hat Dornen, das Glas hat Risse.“

„Sucht mir noch Gegenstände auf, wo Ähnliches stattfindet und wo einer gleichsam den andern hat.“

„Der Mensch hat Hände, die Hände haben Finger, die Finger haben Glieder, die Fingerspitzen haben Nägel, der Fisch hat Schuppen, die Gans hat Federn, der Igel hat Stacheln, der Baum hat Blätter.“

„Sucht alles auf, was Haut hat, alles, was Schuppen hat, was Federn hat, was Stacheln, was Blätter hat u. s. w.“

„Der Baum hat Blätter, das Buch hat Blätter, die Blume hat Blätter u. s. w.“

u. s. w.

Nun zur Anschauung und Auffassung der Gegenstände in räumlichen Beziehungen: „Der Baum hat Blätter; wo hat er Blätter?“ —

„An den Ästen, an den Zweigen.“

„Die Blumen haben Blätter; wo haben sie Blätter?“ —

„An dem Kelche, auf dem Kelche, in dem Kelche.“

„Sucht Gegenstände auf, welche an einem andern sind.“

„Die Ohren sind an dem Kopfe u. s. w.“

„Sucht Gegenstände auf, welche an einem andern ruhend thätig sind.“

„Die Tafel hängt an der Wand,
der Schüler sitzt an dem Tische,
der Schlüssel steckt an der Thüre.“

Ebenso werden die Gegenstände in Rücksicht der andern räumlichen Beziehungen betrachtet und bezeichnet, und zwar zuerst in ruhender Thätigkeit, z. B.:

Das Buch steht in dem Schranke,
die Musikalien liegen auf dem Claviere,
der Vogel fliegt über dem Hause,
die Katze lauert unter dem Tische,
die Kugel steckt zwischen dem Holze,
der Schüler sitzt neben dem Lehrer,
u. s. w.

Für alles werden nun von den Schülern soviel als nur möglich Anschauungen aufgesucht.

Nun werden Gegenstände aufgesucht, welche in räumlicher fortschreitender Thätigkeit zueinander stehen, z. B.:

Der Knabe schaut an die Tafel,
der Lehrer kommt in die Schule,
der Vogel fliegt auf die Sprosse,
der Sperling kriecht unter das Dach,
das Mädchen tritt neben die Mutter,
u. s. w.

Endlich beides vergleichend:

Der Rock hängt an der Wand, der Rock wird an die Wand gehängt, das Buch liegt in dem Schranke, das Buch wird in den Schrank gelegt.

Wie bisher die Gegenstände in bestimmten räumlichen Beziehungen zueinander erkannt und angeschaut wurden, so nun Anschauung, Auffassung und Bezeichnung derselben in unbestimmten, allgemeinen

räumlichen Beziehungen, als: oben, unten, hüben, drüben, innen, außen, diesseits, jenseits, hin, her, hinauf und herauf, hinab und herab u. s. w.

Die weitere Durchführung dieses Unterrichtsgegenstandes muss hier abgebrochen werden, da sie den für die Andeutungen des Lehrganges hier bestimmten Raum zu weit überschreiten würde; es sei nur noch gesagt, dass dieser Lehrgang nach einem in ihm selbst liegenden Gesetze alle von der Sprache zu bezeichnenden Verhältnisse und Beziehungen von den einfachen zu den zusammengesetzteren fortschreitend umfasst, zuletzt mit einer zusammenfassenden, beschreibenden, erzählenden u. s. w. Darstellung wirklicher Außenwelterscheinungen schließt.

7. Übung zu und für äußerliche, körperlich räumliche Darstellungen nach Regel und Gesetz, vom Einfachen zum Zusammengesetzten fortschreitend.

Nicht nur durch das, was der Mensch frühe, auch schon als Knabe, von außen empfängt und von außen in sich aufnimmt, entwickelt und bildet sich der Mensch aus, und der Erreichung seiner Bestimmung und seines Berufes entgegen, sondern, und soll gewogen und abgemessen werden, überwiegend mehr durch das, was er entfaltet und aus sich darstellt, wie auch die Bezeichnungen: Entwickelung und Ausbildung selbst sagen. Auch lehrt die Erfahrung und Geschichte, dass die für echtes Menschenwohl am wahrhaftesten und eindringlichsten förderlich gewesenen Menschen es bei weitem mehr durch das geworden sind, was sie aus sich dargestellt, als durch das, was sie in sich aufgenommen haben; denn wie jeder weiß, dass wir, echt und wahrhaft lehrend, an Erkenntnis und Einsicht vorwärts schreiten, so weiß auch jeder, und die Natur schon lehrt es jedem, dass der Gebrauch der Kraft die Kraft nicht allein weckt, sondern sie ganz besonders auch erhöht und steigert; und wie schon das Aufnehmen und Auffassen der Sache im Leben und Handeln selbst bei weitem mehr entfaltend, ausbildend und stärkend ist, als das bloße Aufnehmen und Empfangen im Worte und Begriffe, so ist auch das Gestalten an und durch Stoff im Leben, im Handeln und Thun, geknüpft an Denken, Gedanken und Wort, für die Entwickelung und Ausbildung des Menschen bei weitem höher, als die Darstellung (obgleich Darstellung) durch Begriffe und durch Wort ohne Gestaltung: und so schließt sich dieser Unterrichtsgegenstand mit Noth-

wendigkeit an die soeben behandelten der Außenweltbetrachtung und Sprachübung an. Das Leben und Treiben des Knaben hat eigentlich nur den Zweck einer Außersichdarstellung seines Selbst; ja sein Leben besteht eigentlich nur in einer Außersichdarstellung seines Innern, seiner Kraft, besonders am Stoffe und durch Stoff. In dem von ihm Gestalteten sieht er nicht äußere Gestalten, die in ihn eindringen wollen und sollen, sondern er sieht darin seinen Geist, die Gesetze und Thätigkeiten seines Geistes, die sich ihm aussprechen, aussprechen wollen und sollen; denn die Bestimmung besonders der Lehre und des Unterrichtes ist: mehr und immer mehr *aus* dem Menschen heraus, als *in ihn* hinein zu bringen, weil das, was *in* den Menschen hinein kann, wir schon wissen und schon ein Eigenthum der Menschheit ist, und weil es auch jeder, schon darum, weil er Mensch ist, nothwendig nach den Gesetzen der Menschheit wieder aus sich entfalten und entwickeln wird; aber was *noch aus* der Menschheit heraus, was das Wesen der Menschheit noch entwickeln will und soll, das wissen wir noch nicht, ist noch nicht ein Eigenthum des Menschengeschlechtes, und dennoch ist ja das Menschenwesen, wie Gottes Geist, ein ewig aus sich Entfaltendes. So einleuchtend dies uns nun auch aus der Beobachtung des Lebens, des eigenen und Fremdlebens, sein könnte und sollte, wenn wir nur aufrichtig gegen uns und klar in Anschauung und Auffassung der Ursachen dessen wären, was wir sind; so sind wir, und selbst die Besseren und Besten unter uns, doch schon so von äußerlich angenommenen Vorurtheilen und Meinungen übertüncht, wie die Pflanze am kalkigen umsteinenden Quell, dass wir nur mit größter Mühe und Selbstzwang dem Besseren, und auch dann doch nur noch in sehr kleinem Maße Gehör geben. Denn lasst uns wenigstens uns das gestehen, dass wenn wir — die wir uns doch gewiss zu den Einsichtigeren und das Bessere, ja Beste unserer Kinder Wollenden zählen — wenn wir von Entwickelung und von Ausbildung unserer Kinder sprechen, wir eigentlich von *Einwickelung* und *Aufbildung* reden, ja nicht einmal von einer Bildung reden sollten, was mit Entwickelung des Geistigen *im* Menschen, des Wollens und Willens zusammenhängt, sondern von einem Prägen und Formen, wie sehr wir auch alle stolz glauben, über diese geisttödtende Ansicht längst hinweg zu sein; und bange, innig bange muss es darum denen werden, welchen wir, da wir es selbst aus Gründen nicht können, unsere Kinder, unsere Söhne zum Erziehen übergeben; was sollen sie thun? Jesus, den wir doch alle aus einer Überzeugung, welche ganz eines mit unserm

innerſten Weſen iſt, als unſer größtes Vorbild erkennen, ſpricht: „Laſſet die Kinder zu mir kommen und wehret ihnen nicht; denn ihrer iſt das Himmelreich!“ und heißt dies nicht: wehret ihnen nicht, denn noch wirkt wenigſtens am unzerſtückteſten in ihnen das von ihrem himmliſchen Vater ihnen gegebene Leben, und noch iſt ihnen eine freie Entfaltung desſelben vergönnt; und erkennen wir darin nicht, wie in allen Ausſprüchen Jeſu, Gottes Stimme? — Wem ſollen die Erzieher nun Gehör geben? Gott, oder uns Menſchen? — Und könnten ſie es, wen ſollten ſie täuſchen? Gott, oder Menſchen? — Gott können ſie nicht täuſchen und Menſchen ſollen ſie nicht täuſchen; darum ſollen ſie Gott mehr gehorchen, als uns Menſchen, und ſollen es ausſprechen, daſs ſie nur Gott mehr als den Menſchen gehorchen wollen, und ſollen es thun; darum ſollen ſie lieber gar nicht erziehen, als ſchlecht und verziehen; denn Gott gab den echten Erziehern ihren Beruf, nicht Menſchen mit Vorurtheilen; denn *nur in der allſeitigen, natur- und vernunftgeſetzlichen Entwickelung des Menſchen und der Geiſteskraft des Menſchen liegt deſſen und der Menſchheit Wohl*, und jeder andere Entwickelungsgang des Menſchengeſchlechtes wirkt hemmend auf die Entwickelung der Menſchheit. Allein gerade in dieſer Beziehung, in Beziehung auf vernunft- und naturgeſetzliche, allſeitige Entwickelung und Darſtellung unſerer ſelbſt am äußeren ſichtbaren Werke, durch äußeres Schaffen und Thun, iſt unſere häusliche und Familienerziehung am gehalt- und zuſammenhangloſeſten und zufälligſten: darum verdient ganz vor allen ſie der Beſchulung, d. h. eines natur- und vernunftgemäßen Anfangspunktes und einer ſolchen Fortſchreitung.

Die Darſtellung des Geiſtigen im Menſchen außer ſich an und durch Stoff muſs nun damit beginnen, daſs er das körperlich Räumliche vergeiſtige, daſs er dem körperlich Räumlichen Leben und geiſtige Beziehung und Bedeutung gebe. Dieſer Entwickelungsgang ſpricht ſich auch ganz in dem des Menſchengeſchlechtes ſelbſt aus: *das körperlich Räumliche*, an welches ſich die Darſtellung des Geiſtigen im Menſchen entwickelnd und fortbildend knüpfen ſoll, muſs aber nothwendig im Äußerlichen ſchon die Geſetze und Bedingungen innerer Entwickelung an ſich tragen und gleichſam fordernd ausſprechen; dies iſt das Rechtwinkelige, Würfelige, das Balken- und Backſteinförmige. Die Bildungen, welche dieſes Material bedingt, ſind entweder äußerlich anhäufende, *bauende*, oder Innerliches entwickelnde, geſtaltende, *bildende*. Das Bauende, Anhäufende iſt auch beim Kinde, wie bei der Entwickelung des Menſchengeſchlechtes

und wie bei dem Festgestalteten in der Natur das Erstere. Die Wichtigkeit des Senkrechten, Wagrechten und Rechtwinkeligen: dies ist die erste Erfahrung, die der außer sich Körperliches bauend darstellende Knabe macht; das Gleichgewichtige und Ebenmäßige folgt; so steigt es von der einfachsten Mauer ohne und mit Verband zum Zusammengesetzteren und bis zur Erfindung jedes durch den ihm gegebenen Stoff möglichen Bauwerkes hinauf. Das tafel- und getäfelartige Zusammen-, eigentlich das nur Aneinander- und Nebeneinanderfügen in einer Ebene hat bei weitem weniger Reiz für die Knaben, als das Auf- und Übereinanderfügen: ein klarer Beweis des sich schon in dem Knaben aussprechenden allseitigen Strebens des Menschengeistes, sich kundthuend in seinen Thätigkeiten. Das lineare Zusammenfügen scheint ein noch Späteres zu sein. So also der Entwickelungs-, der Bildungsgang des Menschen ein immer mehr die Körperlichkeit abstreifender, sie vergeistigender: an die Stelle wirklicher Linien-, Stäbchenverknüpfungen tritt das Zeichnen; an die Stelle des Flächlichen das Malen, die Farbe; an die Stelle des körperlich Anhäufenden das körperlich Entwickelnde aus würfeligen Grundformen: das eigentliche Formen, Bilden und Gestalten.

Ungeachtet dieses, jedem leicht in die Augen fallenden, lebendig sich Fortentwickelnden, von dem äußerlich Körperlichen zum Inneren, Geistigen, stetig Fortschreitenden des von Gott und Natur immer bezeichneten allgemeinen Bildungsganges des Menschen können wir dennoch fragen: was sollen diese Übungen meinen Kindern und Söhnen nützen? Und dennoch ständen wir alle nicht auf dem Standpunkte der Gesammtbildung, auf welchem wir uns finden, wenn nicht die stillwaltende Vorsehung uns eben diesen Weg geführt hätte, entweder ohne unser Wissen, oder aber so, dass wir selbst ausdauerten bei allem Wirken und Streben der Menschen dagegen. Und der Mensch soll ja die Werke der Menschheit wenigstens in sich wiederholen, dass sie ihm nicht Massen, nicht leer und todt sind, dass sein Urtheil über sie nicht ein äußerliches, geistloses sei, ebenso wie er die Wege der Menschheit in sich durchlaufen soll, dass er sie und sich verstehen lerne; dennoch können wir bei der hier besprochen werdenden Knabenthätigkeit, die vom Geist und Gesetz für bewusstes Ziel bestimmt ist, aussprechen: dies braucht der Mensch, dies braucht mein Sohn nicht. Dies nun wohl eben nicht; es kann sein, es kann auch nicht sein, ich weiß es nicht; aber das weiß ich, dass er, der Sohn, Thatkraft, Thätigkeit, Urtheil, Aus-

dauer, Überlegung u. s. w. braucht, und gewiss braucht; und dies alles lernt er, und weit mehr gewinnt er; denn Unthätigkeit, Langeweile, Nichtwissen, was man thun soll, im besten Falle Hinbrüten: dies sind die furchtbarsten aller Kinder- und Knabengifte, das Gegentheil ein Universalmittel geistiger und leiblicher Gesundheit, häuslichen und bürgerlichen Wohles.

Der Lehrgang selbst bestimmt sich hier, wie eigentlich überall, wo der wahre Anfangspunkt gefunden, in den Gegenstand des Unterrichtes eingedrungen und der Zweck erfasst ist, durch sich selbst.

Das Material zu bauenden Darstellungen besteht aus vier Baukästen in Würfelform*), welche vom Leichteren und Einfacheren zum Schwereren und Zusammengesetzteren fortschreiten. Der erste Kasten enthält den Würfel, in der Mitte nach allen Seiten hin gleichlaufend einmal getheilt, und zwar in 8 kleinere Würfel, deren jeder 25 × 25 Millimeter Quadratinhalt an allen 6 Flächen zeigt. Der zweite Kasten zerlegt denselben Würfel in 8 gleiche Längentafeln, so dass also eine dieser Tafeln an cubischem Inhalt genau so groß wie ein Theilwürfel des ersten Kastens ist. Der dritte Kasten, wie der vierte, größer als einer der beiden vorhergehenden, theilt den Würfel nach dem Gesetz der Dreitheilung in 27 Theilwürfel, die an Größe den Theilwürfeln des ersten Kastens gleichkommen. 21 dieser Würfel bleiben ganz, 3 aber werden wieder durch diagonale Theilung in Halbe („große Dächer"), die übrigen 3 ebenso in Viertel („kleine Dächer") zerlegt. Der vierte Kasten endlich enthält den nach der Dreitheilung in 27 Täfelchen zerlegten Würfel, von denen 6 durch Querhalbirung in 12 Quadrate, die letzten 3 aber durch Längenhalbirung in 6 Säulen zerfallen.

Diese vier Baukästen werden erst einzeln, dann aber auch, je 2, oder 3, oder alle 4 combinirt angewandt. Auch können 2 Kästen von einer und derselben Art combinirt werden, d. h. zwei Knaben können zu gleicher Zeit mit ihren gleichen Kästen gemeinsam einen Bau ausführen.

Das Erstere ist nun, dass die Knaben das Baumaterial seiner Größe nach unterscheiden, benennen und zusammenordnen lernen und immer muss es während des Baues streng gesondert und der Größe

*) Wir lassen hier eine Stelle im Original weg, da Fröbel hier noch den veralteten Baukasten empfiehlt, und geben dafür eine kurze Beschreibung seiner später im „Sonntagsblatt" veröffentlichten und unstreitig verbesserten 4 stufenweis geordneten „Baugaben." Die ausführliche Auseinandersetzung derselben erscheint im zweiten Bande dieser Ausgabe. Der Herausgeber.

nach geordnet bleiben. Das Zweite ist, dass das, was geschehen und hervorgebracht worden ist, jedesmal an das genau bezeichnende Wort geknüpft und laut gesprochen wird, z. B. „Ich habe eine übergreifend verbundene, senkrechte Mauer mit lothrechten Enden, einer Thür- und zwei ebenmäßig vertheilten Fensteröffnungen gebaut.“ Von einer Mauer geht es zu einem einfachen, rechtwinkelig vierseitigen Gebäude nur mit einer Thür; dann erweitert es sich in Größe, Zahl der Thüren und Fenster; zuletzt mit Zwischenwänden und zimmerartigen Abtheilungen von einem einstöckigen zu einem zweistöckigen Gebäude u. s. w., u. s. w.

Ähnlich sind die getäfelartigen Zusammenfügungen, doch in manchen Beziehungen mehrfacher.

Die Bildungen aus *linienartigen Stäbchen* von wenigstens 2—10 Cm. Länge lassen eine noch größere Verschiedenartigkeit der Anwendung zu für Schreiben, für Zeichnen, für Bauen.

Das Gestalten aus *Papier* und *Pappe* hat jedes seinen eigenthümlichen Gestaltungskreis und Fortschreitungsgang.

Noch bildender und entwickelnder, aber auch nur für schon mit einem bestimmten Grade geistiger Kraft Ausgerüstete, ist das *Formen aus bildsamer weicher Masse*, und zwar nach den durch die würfelige Gestalt selbst gegebenen Gesetzen; doch gehört dies wie das freie Bilden und Gestalten aus derselben Masse mehr dem folgenden späteren Knabenalter an.*)

8. Zeichnen im Netze nach äußerlich nothwendigem Gesetze.

Die Scheitel- und Brustlinie des Menschen, das Senkrechte und Wagrechte ist, sowenig wir uns auch dies bewusst werden und noch weniger uns davon Rechenschaft geben, das Vermittelnde zur Anschauung und Auffassung jeder Form. Wir beziehen, wenn wir Formen auffassen, alles darauf und ziehen, sei es auch noch so unbewusst, denkend diese Richtungen außer uns, besonders in der Gesichtsebene; auch wiederholt unsere Seh- und Denkkraft diesen Act, und geschieht dies, so entsteht daraus ein *Netz*, welches in unser Bewusstsein tritt, je strenger und schärfer wir uns von den Formen des Angeschauten Rechenschaft geben. Weil nun aber in der Form und dem von ihr und durch sie Bedingten die innere geistige Wirk-

*) Zu den hier aufgeführten Beschäftigungsstoffen und Formen hat Fröbel später, als er die Kindergarten-Idee verfolgte, noch mehr hinzugefunden; davon im zweiten Bande dieser Ausgabe. Der Herausgeber.

samkeit sich mehrseitig kundthut und die Erkenntnis dieser innern geistigen Wirksamkeit zur Bestimmung des Menschen gehört, indem er dadurch sich selbst, sein Verhältnis zu dem ihn Umgebenden, und so das Sein und Wesen an sich erkennt; so gehört auch die Entwickelung nicht allein zur Auffassung, sondern auch besonders für Darstellung der Form ganz wesentlich zur Erziehung des Menschen, ist ein ganz wesentlicher Theil der Menschenerziehung, des Unterrichtes; und — weil mit dem Bewufstwerden der rechtwinkeligen Beziehungen das Bewufstwerden der Form steigt, so ist das äußerliche Darstellen des Rechtwinkeligen ein in der Natur des Menschen und des Unterrichtsgegenstandes selbst begründetes Entwickelungsmittel zur Formen- und Gestaltenauffassung und Darstellung für den zu erziehenden Menschen.

Wiederholt sich nun das Senkrechte und Wagrechte in beiden Richtungen unter sich gleichmäßig, so ist das Erzeugnis davon ein lauter gleich große Gevierträume (gleiche Quadrate) bildendes Netz. Durch das Geviert aber, als Vermittlungsform, wird die Darstellung in der Gesichtsebene, sowie besonders die vergrößerte und verkleinerte Darstellung überwiegend am leichtesten möglich, was den Gebrauch des Geviertes, wenn es nöthig wäre, noch mehr rechtfertigen würde. Der Gebrauch des Dreiecks, als Anschauungs- und Darstellungsmittels, geht, wie der Fortgang des Unterrichtes zeigt, aus dem Geviertigen und rechtwinkelig Zwei- und zweiseitigen hervor. Bei dem Gebrauche des Geviertes wird die Größe der Neigung durch das mefsbare Verhältnis gleichsam der Stützen derselben bestimmt; bei dem Gebrauche des Dreiecks aber unmittelbar durch das mefsbare Verhältnis zu der rechten Neigung. Wie beides seine Anwendung findet, so soll auch beides in dem Unterrichte geübt werden; doch letzteres erst später auf einer höheren Stufe der Kraftentwickelung.

Das leichte Darstellen und ebenso leichte Vernichten der aufgefafsten und dargestellten Form ist ein zweites nothwendiges Erfordernis dieses Unterrichtes. Dies gewährt am schönsten die Schiefertafel und ein solcher Stift. Also eine mit einem eingeritzten rechtwinkeligen, lauter gleiche Gevierte bildenden Netze überzogene Schiefertafel ist das erste Erfordernis dieses Unterrichtes. Aber auch die Größe der Gevierte oder die Entfernung der unter sich streng gleichlaufenden Linien ist, wie der Verfolg des Unterrichtes zeigt, keineswegs gleichgiltig; denn sind die Entfernungen zu klein, so werden alle durch sie bestimmten Darstellungen zu kleinlich; sind

sie zu groß, so sind sie für die Überschauungskraft des Schülers dieser Stufe zu groß und zu gedehnt; am besten ist die Entfernung eines Centimeters. Auf dieser Schiefer-, dieser Netztafel den Schüler für die scharfe Darstellung, und so auch Auffassung der wesentlichsten Grundverhältnisse der Form und der durch sie bedingten Größenverhältnisse zu üben: dieses ist das erste Geschäft dieses Unterrichtes.

Der Lehrgang selbst knüpft sich an die früheren körperlichen Anschauungen an; denn dort lernte der Knabe, wie namentlich bei dem eben behandelten Unterrichte für körperlich räumliche Darstellungen, einfache, zweifache, dreifache u. s. w. Längen kennen. So hängt denn auch dieser Unterricht, wie die Anwendung noch besonders zeigen wird, mit dem letztbetrachteten und den früheren zusammen, demgemäß, wie schon ausgesprochen worden, *dass in dem Unterrichte nirgends eine Lücke sein, nirgends in dem Unterrichte etwas abgerissen und allein dastehen, sondern alles wie das Leben selbst ein lebendig in sich durch Ursache und Wirkung geeintes, in sich zusammenhängendes Ganzes sein soll.*

Der Lehrgang selbst ist dieser: Der Lehrer zieht in eine eingeritzte Seite eines der Netzgevierte eine senkrechte Linie von der ganzen Länge der Seite, und spricht, *indem* er die Linie zieht: „Ich ziehe eine *senkrechte* Linie." Nachdem er die Linie gezogen hat, fragt er den Schüler. „Was habe ich gethan?" — Der Schüler antwortet die vorher vom Lehrer gesprochenen Worte: — „eine senkrechte Linie gezogen." — „Nun ziehe auch längs der Tafel hin lauter senkrechte Linien von einfacher Länge."

Ist dies geschehen und sind die Linien zur Zufriedenheit des Lehrers gezogen, so fragt derselbe weiter den Schüler:

„Was hast Du gethan?" —

„Ich habe mehrere senkrechte Linien gezogen," antwortet der Schüler. Beginnen mehrere Schüler zugleich diesen Unterricht, was sehr gut angeht, so antworten sämmtliche Schüler, nachdem die Arbeit eines jeden nachgesehen ist, auf die gemeinsame Frage: „Was habt Ihr gethan?" — „Wir haben u. s. w."

Diese Fragen und Antworten sind wegen ihres vielseitigen und angedeuteten Nutzens ein Stehendes auch bei diesem Unterrichtsgegenstande, denn der Mensch soll ja das Dargestellte zum Worte und Gedanken und die Gedanken, das Wort, zur Darstellung erheben, denn wesentlich dadurch wird er ja eben Mensch.

Der Lehrer zieht nun, im Unterrichte fortfahrend, eine senkrechte Linie von der Länge von zwei Geviertseiten und spricht: „Ich ziehe eine *senkrechte* Linie.“ Und fragt wieder:

„Was habe ich gethan?“ —

„Eine senkrechte Linie gezogen.“

„Ist diese senkrechte Linie mit der vorigen gleich?“ —

„Nein! sie ist noch einmal oder zweimal so groß, als die vorigen Linien.“

„Wie werden wir diese senkrechten Linien wohl im Vergleich mit den vorigen ihrer Größe nach nennen können und zur Unterscheidung nennen müssen?“ —

„Senkrechte Linien von *zweifacher* Länge.“

„Wie werden wir nun die vorhin gezogenen senkrechten Linien in Beziehung auf die soeben gezogene ihrer Größe nach nennen müssen?“ —

„Senkrechte Linien von *einfacher* Länge.“

„Ziehe eine Reihe senkrechter Linien von *zweifacher* Länge.“

Nachdem es geschehen, fragt der Lehrer wie vorhin: „Was hast Du oder Ihr gethan?“ — Und die Schüler antworten: „Wir haben u. s. w.“

Ebenso zieht der Lehrer senkrechte Linien von *drei-*, *vier-* bis *fünffacher* Länge und läßt immer das Geschehene von den Schülern nachthun und durchs Wort bezeichnen.

Daß die Linien von den Schülern selbst in den Netzlinien hingezogen werden, dies entwickelt und stärkt mehrseitig die Hand-, Auffassungs- und Darstellungskraft des Schülers und macht sie mit steigender Kräftigkeit frei.

Da zur Auffassung und Festhaltung jedes Dinges das *Vergleichen* mit dem Ungleichartigeren wichtiger ist, als mit dem Gleichartigen, so werden nun alle bis jetzt gezogenen senkrechten Linien in ihrer verschiedenen Länge nebeneinander gestellt. Der Lehrer thut dies, indem er spricht:

„Ich ziehe eine senkrechte Linie von einfacher Länge, von zweifacher, dreifacher, vierfacher und fünffacher Länge.“

„Was habe ich gethan?“ —

Die Schüler antworten wie immer.

Der Lehrer macht die fünf senkrechten Linien verschiedener Länge noch einmal, indem er nun *zusammenfassend* spricht: „Ich ziehe senkrechte Linien von einfacher bis fünffacher Länge nebeneinander.“

Frage und Antwort wie immer.

„Ziehe nun auch senkrechte Linien von einfacher bis fünffacher Länge.“

„Hast Du es gethan?“ — „Was hast Du gethan?“

Nur bis zu einer fünffachen Verschiedenheit steigt der Unterricht hier herauf, weil bis Fünf schon alle späteren Zahlenverschiedenheiten gegeben, wenigstens angedeutet sind; eigentlich sind sie schon bis zur Drei angedeutet, indem darin gerade und ungerade, Grund-, Geviert- und Würfelzahlen liegen; doch treten diese Verhältnisse in der Zahlenreihe bis fünf fast alle wiederholt auf und werden so für diesen darstellenden Zweck hinlänglich klar, da überdies die Sechs nur wieder ein Zweifaches der Drei und ein Dreifaches der Zwei ist, die Sieben aber in dieser Beziehung gleichwertig mit der Fünf ist: deshalb diese und alle folgenden ähnlichen darstellenden Übungen nur bis zur Fünf herauf.

Bei dieser vergleichenden Nebeneinanderstellung können nun noch von dem Lehrer nach Bedürfnis des Schülers mehrere kleine Verschiedenheiten in der Darstellungsweise angewandt werden, wenn besonders die Schüler in der Auffassung und Darstellung noch schwach sind; es können sich nämlich die fünf Linien, wie dies auch anfangs sein muss, nur nach unten verlängern, also ihre oberen Enden in einer wagrechten Linie liegen oder sie können sich nach oben verlängern, so dass also ihre untern Enden in einer wagrechten Linie liegen, oder sie können, wie sie hier immer zunehmend gezogen worden, nun auch in beiden Fällen wieder abnehmend, also von fünf- bis einfacher Länge gezogen werden. Diese Veränderungen sind im Anfange, besonders wo eine Sache unter mehreren Formen zu üben ist, um den Schüler nicht zu langweilen, mit vielem Nutzen anzuwenden, doch bleibt ihr Gebrauch billig dem prüfenden Lehrer überlassen.

Ganz, wie hier die senkrechten Linien durchgeführt wurden, werden nun auch die wagrechten Linien durchgeführt.

Bisher waren die Linien nur unverbunden und es wurden immer nur gleichartige Linien der Lage nach, also senkrechte mit senkrechten und wagrechte mit wagrechten Linien verglichen. Das nun folgende Wichtigere ist, senkrechte mit wagrechten Linien vergleichend darzustellen und umgekehrt. Um diese Vergleichung am anschaulichsten und eindringlichsten zu machen, müssen beide Linienarten miteinander in einem Punkte verbunden werden.

Der Lehrer zeichnet und spricht: „Eine senkrechte und eine wagrechte Linie, beide gleichlang, jede von einfacher Länge, verbinde ich in einem Punkte.“

„Was habe ich gethan?“ —

„Thut dasselbe.“ — — — „Was habt Ihr gethan?“

„Thut dasselbe auf einer ganzen Längenreihe Eurer Tafel hin.“

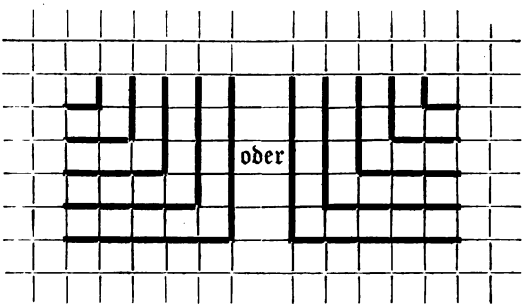
Der Lehrer fährt darstellend fort: „Eine senkrechte und eine wagrechte Linie, beide gleich lang, jede von zweifacher Länge verbinde ich in einem Punkte“ u. s. w., jede von dreifacher, von vier- bis fünffacher Länge. Die Schüler thun dasselbe und bezeichnen jederzeit das Gethane durchs Wort.

Auch hier muss wieder die Vergleichung stattfinden; darum zeichnet der Lehrer und spricht:

„Ich verbinde immer eine senkrechte und eine wagrechte Linie, beide immer gleich lang, jede von ein-, zwei-, drei-, vier- und fünffacher Länge in einem Punkte, und ziehe sie ineinander.“

Die Schüler sprechen und thun wie immer dasselbe.

Wie vorhin bei der Vergleichung der senk- und wagrechten Linien von verschiedener Länge, kann auch hier das vergleichende Ineinanderzeichnen nach vier verschiedenen Richtungen hin geschehen, nämlich so ⌋, so ⌊, so ⌐ und so ⌐; immer aber sind die zwei verbundenen Linien von fünffacher Länge der klarsten Vergleichung wegen die einschließenden, wie Nebenstehendes zeigt:



In diesem letzteren wurden immer senkrechte und wagrechte Linien von gleicher Länge miteinander verglichen; ebenso müssen nun auch *senkrechte und wagrechte Linien verschiedener Länge* miteinander verglichen werden, und zwar:

Erstens, wo die *wagrechte* Linie *zweimal* so lang, als die senkrechte ist.

Der Lehrer zeichnet und spricht: „Ich verbinde eine senk- und eine wagrechte Linie in einem Punkte, die *wagrechte* Linie *zwei-*

mal so lang als die senkrechte, die senkrechte Linie von einfacher Länge, also die wagrechte von? — zweimal einfacher Länge.“ (Von zweifacher statt zweimal einfacher zu sagen, ist wegen der Fortentwickelung des Unterrichtes nicht zweckmäßig.) Das Erzeugnis ist:

Die Schüler sprechen nach, zeichnen dasselbe und bezeichnen das Dargestellte durchs Wort, wie immer.

Nun werden immer senkrechte und wagrechte L. miteinander verbunden, wo die wagrechte zweimal so lang als die senkrechte ist, die senkrechte aber von zweifacher, die wagrechte also von zweimal zweifacher; oder die senkrechte von dreifacher, also die wagrechte von zweimal dreifacher; oder die senkrechte von vierfacher, also die wagrechte von zweimal vierfacher: zuletzt die senkrechte von fünffacher, also die wagrechte von zweimal fünffacher Länge. Endlich werden alle einzelnen Darstellungen zur Vergleichung wieder ineinander gezeichnet, wie vorhin.

Zweitens, die wagrechte Linie dreimal so lang als die senkrechte.

Wie im vorigen die wagrechte L. immer zweimal so lang als die senkrechte gezogen wurde, so wird nun die wagrechte L. dreimal so lang, als die senkrechte gezogen; ist also die senkrechte L. von einfacher Länge, so ist die wagrechte von dreimal einfacher; ist die wagrechte L. von zweifacher Länge, so ist die wagrechte von dreimal zweifacher Länge, u. s. w. die wagrechte L. nach der Bestimmung der senkrechten von dreimal dreifacher, dreimal vierfacher und dreimal fünffacher Länge. Zuletzt werden wieder alle Erzeugnisse ineinander gezogen, und zwar, wie sich aus dem Zwecke der Vergleichung von selbst ergibt, hier die senkrechten Linien immer drei Geviertseiten voneinander entfernt, wie bei zweifacher Länge der wagrechten Linien zwei Geviertseiten, und bei vier- und fünffacher Länge der wagrechten Linien immer vier und fünf Geviertseiten, wie die folgenden Übungen fordern. Über fünffache Länge der wagrechten L. im Vergleich zur senkrechten wird, wie schon ausgesprochen, nicht hinausgegangen.

Auch können zur Erreichung größerer Fertigkeit, besonders in der Auffassung der Verhältnisse, diese Übungen so durchgeführt werden, dass, wie im Vorstehenden die wagrechte Linie mit der senkrechten verglichen wurde, nun die senkrechte mit der wagrechten verglichen wird: hier wird nun zuerst die wagrechte und dann erst die senkrechte Linie, umgekehrt wie vorhin, gezogen, und dieser umgekehrten Ent-

stehungsweise angemessen ist auch der Wortausdruck, die senkrechte Linie wird nun hier als ein Theil der wagrechten angeschaut, wie vorhin die wagrechte als ein Mehrfaches der senkrechten. Diese Verschiedenheit ist hier keineswegs der Zahl halber, welche hier ganz außerhalb der Beachtung liegt, sondern nur der Entstehungsweise wegen wichtig, welche bei zeichnenden Darstellungen wesentlich ist.

In dem Vorstehenden ist die wagrechte L. immer ein Mehrfaches der senkrechten, oder die wagrechte L. größer als die senkrechte; nun muss aber auch die senkrechte größer als die wagrechte Linie gezogen, oder die wagrechte Linie als ein Theil der senkrechten dargestellt werden.

Der Lehrer stellt zeichnend dar und spricht: „Ich verbinde eine senkrechte und eine wagrechte L. in einem Punkte, die wagrechte L. halb so lang als die senkrechte, die senkrechte L. von zweimal einfacher Länge, also die wagrechte von? — — einfacher Länge. Das Erzeugnis ist:

Nun die senkrechte L. von zweimal zweifacher, also die wagrechte von zweifacher Länge; die senkrechte L. von zweimal dreifacher, also die wagrechte L. von dreifacher Länge; die senkrechte L. von zweimal vierfacher, also die wagrechte L. von vierfacher Länge; die senkrechte L. von zweimal fünffacher, also die wagrechte L. von fünffacher Länge.

Wie im Vorstehenden die wagrechte L. immer von einem Halb der senkrechten L. gezogen wurde; so wird sie nun von einer Drittellänge der senkrechten gezogen, wo dann die senkrechte L. von dreimal ein-, dreimal zwei-, drei-, vier- und fünffacher Länge ist.

Ebenso, wo die wagrechte Linie ein Viertel, ein Fünftel der senkrechten L. gezogen wird.

Will man dem zeichnenden Schüler die senkrechte Linie lieber als ein Mehrfaches der wagrechten anschauen lassen, so ist auch die Entstehung des Erzeugnisses umgekehrt, die wagrechte Linie das Maß, wie vorhin die senkrechte, und die senkrechte L. nun die Gemessene, wie vorhin die wagrechte. Zu der Entwickelung der Hand und des Auges sind diese Umkehrungen zuzeiten wichtig.

Diese Übungen bewirken nämlich in dem Zöglinge ein Mehrfaches: Anschauung und Auffassung der Form, Entwickelung des Auges und der Hand für Darstellung, und Entwickelung und Befestigung der Darstellung eines und ebendesselben Erzeugnisses auf

verschiedene Weise: völlige Einheit und Fertigkeit des Auges und der Hand in der Auffassung und Darstellung jeder Form.

Die bisherigen Erzeugnisse der Schülerthätigkeit auf dieser Stufe des Unterrichtes waren rechte Winkel, deren Schenkel entweder gleich, und zwar jeder von einfacher bis fünffacher Länge, oder deren Schenkel ungleich waren und entweder der wagrechte bei jedesmal einfacher bis fünffacher Länge des senkrechten Schenkels, das Zwei-, Drei-, Vier- und Fünffache desselben; oder der senkrechte Schenkel, bei jedesmal einfacher bis fünffacher Länge des wagrechten, das Zwei- bis Fünffache desselben.

Diese Erzeugnisse in entgegengesetzter raumeinschließender Lage miteinander verbunden gibt Rechtecke, und zwar zunächst Gevierte, zu deren Darstellung und Zeichnung nun der Unterricht fortschreitet.

Der Lehrer stellt dar und spricht: „Ich zeichne ein Geviert, jede Seite von einfacher Länge."

Nachsprechen, darstellen und durchs Wort bezeichnen, wie immer.

Nun steigt das Darstellen vom Zeichnen von Gevierten jede Seite von zweifacher Länge bis zu Gevierten jede Seite von fünffacher Länge hinauf. Zuletzt wieder vergleichende Darstellung und Zeichnen derselben ineinander.

Nun Zeichnen und Darstellen von Längenvierecken, und zwar zuerst immer zweimal so lang als breit, die Breite von einfacher bis fünffacher, also die Länge von zweimal einfacher bis zweimal fünffacher Länge.

Weiter: Längenvierecke drei-, vier- und fünfmal so lang als breit, die Breite in jedem einzelnen Falle wieder von ein- bis fünffacher Länge.

Wie die Längenvierecke durchgeführt wurden, ganz so werden auch die Höhenvierecke durchgeführt.

Nun vergleichende Verknüpfung der Längen- und Höhenvierecke in jedem Größenverhältnisse. Diese Verknüpfung kann nach der Entwickelungsstufe des Schülers erweitert oder zusammengezogen werden, wie das auch bei all den früheren und späteren Übungen der Fall ist.

Nahmen die bisherigen Übungen überwiegend nur das Auge, so nehmen die nun folgenden Auge und Hand zugleich in Anspruch, so wie die späteren überwiegend die Hand allein.

Die nun folgende Reihe der Übungen stellt nach der eben dargelegten Folge die Gevierte und Rechtecke: und hier wieder die Längen- und Höhenvierecke dar; aber zugleich mit Hineinzeichnung der Querlinien (Diagonalen) und entweder der rechten oder der

linken oder auch beider zugleich. Der Zweck dieser Übung ist: die Neigung jeder Linie scharf aufzufassen und mit Bestimmtheit darzustellen.

Diese scharfe Auffassung und bestimmte Darstellung der Längen und der Neigungen der Linien, wie sie entweder wirklich sind oder wie sie auf der Gesichtsebene erscheinen, in welcher ja die größte äußere Kraft genügender zeichnerischer Darstellungen liegt, wird nun noch durch folgende Übungen zu entwickeln gesucht. Sind nämlich die vorigen Übungen durch alle Gevierte und Rechtecke: Längen- und Höhenvierecke, durchgeführt, so werden auch sie wieder zur Vergleichung zusammengestellt, und zwar so, dass eine Ecke aller zu vergleichenden Rechtecke in einem einzigen Punkte zusammen, und immer zwei Seiten der zu vergleichenden Rechtecke ineinander fallen; von dem allen Rechtecken gemeinsamen Eckpunkte aus werden nun die vergleichenden Querlinien gezogen. Aus dem Zeichnen und vergleichenden Anschauen dieser Querlinien, verglichen unter sich und mit den Rechtecken, in welchen sie gezogen worden, gehen nun die allgemeinen Wahrnehmungen hervor:

dass die schiefen Linien sämmtlich außer einer sich entweder mehr dem Wagrechten oder dem Senkrechten nähern;

dass sich die schiefen Linien *umsomehr* einer der rechten Linien nähern, *je öfter* die eine kleine Seite der Rechtecke in der andern enthalten ist, oder dass die schiefen Linien umso *weniger* schief sind, *je kleiner* die eine Seite des Rechteckes im Vergleich der zweiten ist;

dass also die Schiefe der Linien von dem Verhältnisse der beiden rechten Linien, die gleichsam die Stützen der schiefen sind, abhängt;

die kleinere rechte Linie oder Stütze der schiefen ist in dem vorliegenden Falle entweder $^1/_2$, oder $^1/_3$, oder $^1/_4$, oder $^1/_5$ der größeren rechten Linie oder der größeren Stütze.

Durch diese erkannten Verhältnisse nun wird auch die Neigung oder die Schiefe der schiefen Linien als *halbschiefe*, *drittelschiefe*, *viertel-* und *fünftelschiefe* Linien bestimmt. Noch werden die schiefen Linien, die sich mehr der wagrechten Linie nähern, als *liegende*, und die sich mehr der senkrechten nähern, als *stehende* unterschieden. Die Mittellinie zwischen den beiden rechten Linien, die sich zu keiner derselben neigt, oder deren Stützen sich ganz gleich sind, heißt *ganzschiefe* Linie.

Wie zur Auffassung dieser Neigungen der Linien die scharfe und schnelle Auffassung und fertige Darstellung der Längen- und Breitenverhältnisse der Rechtecke so unumgänglich nöthig war, so ist

wieder die scharfe und schnelle Auffassung und sichere Darstellung der Neigungen oder Schiefen und der Längen der schiefen Linien für den zeichnenden Gebrauch so höchst wichtig. Darum werden nun die schiefen Linien auch ohne vorhergezogene begrenzende Vierecke durchgeführt, und zwar was sich durch sich selbst erklärt, jede Art der schiefen Linien wieder als schiefe Linien von einfacher Länge (wenn nämlich die kleinere Seite des Rechteckes die Größe einer Geviertseite des Netzes hat), als schiefe Linie von zweifacher Länge (wenn die kleinere Seite des Rechteckes die Größe von zwei Geviertseiten hat), u. s. w., als schiefe Linien bis zu fünffacher Länge (wo die kürzere Seite des messenden Rechteckes, oder die kürzere Stütze die Größe von fünf Geviertseiten des Netzes hat).

Am Ende jeder Reihenfolge werden nun wieder die schiefen Linien von ein- bis fünffacher Länge vergleichend nebeneinander gezogen, wie gleich anfangs bei den rechten Linien.

Das Zeichnen und Darstellen der ganzschiefen Linien beginnt die Reihenfolgen dieser Übungen; also: indem der Lehrer zeichnet und darstellt:

„Eine ganzschiefe Linie von einfacher Länge."

„Was habe ich gethan?" — „Thut dasselbe." — — „Bezeichnet es durchs Wort."

Ebenso mit ganzschiefen Linien von zwei- bis fünffacher Länge.

Nun ganzschiefe Linien von ein- bis fünffacher Länge nebeneinander, und zwar entweder rechtsschief, d. h. nach der rechten Seite gezogen, oder linksschief, d. h. nach der linken Seite gezogen, und zwar in beiden Fällen wieder von, oder zu dem Zeichner gezogen. Die Achtsamkeit auf das verschiedene Entstehen einer und derselben schiefen Linie, zunächst ob sie zu dem Zeichner oder von dem Zeichner gezogen worden, sowie die Übung desselben kann hier schon vorbildend aufgenommen werden, wenn sie gleich später erst in ihrer ganzen Beachtung und Ausführung eintritt.

Ganz so werden die halbschiefen, die drittel-, viertel- und fünftelschiefen, sowohl die liegenden als die stehenden durchgeführt.

Wie in dem Vorstehenden nur schiefe Linien von immer gleicher Lage und Neigung, besonders aber nur ihrer Größe und Länge nach, unter sich verglichen wurden; so werden nun schiefe Linien verschiedener Neigung unter sich verglichen, und zwar zuerst nur liegende, und hier zunächst wieder alle von einfacher, dann alle von zwei- bis fünffacher Länge; dann stehende, und auch hier

anfangs von einfacher Länge und fortschreitend bis zu fünffacher Länge.

Weiter werden nun stehende und liegende schiefe Linien zugleich miteinander, mit den rechten und der ganzschiefen Linie verglichen, und zwar hier wieder zuerst nach einer, dann nach zwei, zuletzt nach vier Seiten hin, jede Linie zuletzt von fünffacher Länge. Das Erzeugnis davon ist zuletzt: strahlenförmig von der Mitte auslaufende schiefe Linien in allen bisher geübten Schiefen- und Neigungsgraden, jede von fünffacher Länge.

Wie hier alle schiefen Linien strahlend von einer Mitte auslaufend gezogen wurden, so müssen sie nun noch zur Erschöpfung des Ganzen um eine Mitte zu einander laufend gezogen werden.

Durch die Gesammtheit des Bisherigen ist nun der Schüler in den Stand gesetzt, jede rechte und schiefe Linie von jeder geübten Neigung und Lage zu- und auseinander laufend im Netz mit Fertigkeit zu ziehen, und somit sind diese Vorübungen, in welchen der Schüler nach bestimmtem äußeren Gesetz Linien zog, und so — Auffassung und Darstellung der Linien in lebendiger Einigung in sich entwickelte, geendet.

Auch bezeichnen die beiden letzteren Erzeugnisse, das Strahlende und Umfassende, welche sich von jedem der früheren durch die Zusammenfassung und Insichdarstellung aller früheren Übungen unterscheiden, durch sich selbst das Ende derselben. Den Schülern selbst tritt dieses abschließende Zusammenfassen der Darstellung vor Augen, und der Lehrer knüpft daran seine Frage an:

„Machen diese von Dir gezeichneten Darstellungen einen andern Eindruck auf Dich, als die früheren?“ —

„Ja!“

„Worin besteht derselbe wohl?“ —

Alle Schüler werden in ihren Antworten, auf welche Weise es auch sei, immer darauf zurückkommen und darin zusammentreffen, dass sich in beiden Darstellungen alle Linien allseitig zu und auf eine Mitte beziehen, und dass diese bedingende Mitte entgegengesetzt gleich geneigte Linien unter sich von verschiedener aber entgegengesetzt gleicher Länge einigt, dass also diese Linien ein in sich abgeschlossenes Ganzes darstellen. Der Lehrer gibt diesem Ganzen nun den Namen Figur. Einige der Schüler werden auch geradezu sagen, dass die zuletzt von und zu einer Mitte oder um eine Mitte gezogenen Linien im Gegensatz der früheren eine Figur darstellen. Der Lehrer entwickelt nun den

Schülern die Eigenschaften, das Wesen eines Ganzen, einer Figur, als das, wo sich unter sich beziehungsweis entgegengesetzt gleiche Glieder, hier Linien, von einer sichtbaren (wie beim Strahlenden) oder von einer unsichtbaren Mitte aus (wie beim Umfassenden) zu einer Einheit, also nothwendig unter sich in Ebenmäßigkeit verbunden. Dieser Begriff eines Ganzen, hier einer Figur, wird mehrseitig in und an den letzteren beiden Erzeugnissen angeschaut und nachgewiesen, und, zu völliger innern und Wortklarheit, mehrmals durchgesprochen.

Von diesem Punkte aus nun tritt eine ganz neue Stufe des zeichnenden Unterrichtes ein, welcher zugleich eine neue Stufe der Schülerentwickelung bezeichnet: die der freithätigen Darstellung von Linienganzen aus jeder einzelnen Gattung früher geübter Linien, oder aus mehreren verknüpft, von den in dem Netze liegenden Bestimmungen bedingt — es tritt das Erfinden von Figuren ein. Erfinden wird jede freithätige Darstellung des Innern am Äußern und durch Äußeres genannt, welche nach zwar äußerlich gegebenen Bedingungen geschieht, die aber mit von dem Schüler leicht selbst zu erkennender Nothwendigkeit aus dem Innern hervorgehen.

Die Vorführung des Lehrganges für das Figurenerfinden bleibt der Darstellung der nächsten Schülerstufe vorbehalten, sowie überhaupt die Darlegung des vielseitig entwickelnd eingreifenden Wesens dieses Unterrichtsganges für zeichnende Darstellung auf die wahre Bildung des Menschen erst dem Ende der Darlegung des gesammten Zeichenunterrichtes vorbehalten bleiben muss. Die Wirkung und das Wesen dieses Unterrichtsganges kann, wie überhaupt bei allem Unterrichte, welcher Kräfte- und Lebenweckung und Darstellungs-Gewandtheit und Sicherheit mit Einsicht bezweckt, nur der wahrhaft beurtheilen, welcher ihn nicht allein bei und mit andern, sondern ganz besonders auch an sich anwandte. Zu dieser Sichselbstaneignung des Unterrichtsganges, wenigstens im allerwesentlichsten zur Selbstentwickelung und zur Entwickelung Anderer, werden auch diese Andeutungen hinlänglich sein, besonders für den, welcher demselben von Stufe zu Stufe selbst ausführend und darstellend folgt und so das stillwaltende einfache Gesetz desselben in sich findet.

Die Anwendung dieses Unterrichtes würde eine der größten Lücken unserer Land- und Stadtschulen ausfüllen, so dass er darum in keiner fehlen sollte, was jedem Prüfenden und Einsichtigen sehr klar entgegentritt, indem dieser Unterricht die Sinne, durch diese die Denkkraft, und so den Schüler geistig, und durch die Handfertigkeit denselben äußerlich,

körperlich gleichmäßig thätig in Anſpruch nimmt, und ſo die höchſt ſchädliche Langeweile und Unbeſchäftigtheit und die daraus entſtehenden Nachtheile von dem Theile der Schüler entfernt, welchem der Lehrer eben jetzt ſeine Aufmerkſamkeit nicht ſchenken kann; dies als weſentlich für die Schule; aber noch überdies gleichſam als Zugabe für das Leben die Entwickelung des Auges für Erkennung der Form und des Ebenmäßigen, und die Bildung der Hand für Darſtellung derſelben. Und wo gäbe es denn ein Verhältnis und eine Wirkſamkeit des Menſchen im Leben, welche die Anwendung davon nicht als weſentlich forderte! Auch ſind ja die großen Nachtheile des Mangels an Entwickelung für Auffaſſung und Darſtellung der Form und des Ebenmäßigen bei unſerm Bürger, beſonders Handwerker, wie beim Landmanne ſchon vielſeitig und eindringlich genug gerügt worden.

9. Auffaſſen der Farben in ihrer Verſchiedenheit und Gleichartigkeit, beſonders durch Darſtellung derſelben in ſchon gebildeten Flächenräumen, mit vorwaltender Beachtung ſchon gebildeter Formen: Ausmalen von Bildern in Umriſſen; ſpäter, mit vorwaltender Beachtung der Farben: Malen im Netz.

Daſs es Kindern, beſonders dem beginnenden Knaben, Bedürfnis iſt, über Farben und Farbenverhältniſſe klar zu werden, ſie ſich zum Bewuſstſein und zur Einſicht zu bringen, ſich zu dieſem Ende beſonders mit färbenden Stoffen, mit Farben, zu beſchäftigen, wird jeder zugeſtehen, dem das Leben der Knaben, in welchem Stande es auch ſei, nicht ganz fremd iſt; er wird zugeben, daſs das Leben und Schaffen mit Farben ganz in das und zu dem früheren Knabenalter gehört, wenn auch bei den verſchiedenen Einzelnen in verſchiedenem Grade. Kann es auch anders ſein? — Schon der allgemeine Grund aller Regſamkeit im Kinde, nur zunächſt ſeine Kräfte und Anlagen, ſeine Fähigkeiten, das heißt, die Geſammtheit des Lebens, welches er in ſich verſpürt, in jeder nur möglichen Einzelnheit und Form zu entwickeln, jede zu üben und zu gebrauchen, fordert dazu auf. Hierzu kommt aber noch der zweite, für die innere geiſtige Entwickelung an ſich, ohne eine beſtimmte Richtung derſelben nachweiſen zu können, gewiſs wichtigere Grund: werden nicht alle Farben, ſei es mehr oder minder, durch den Einfluſs der überall verbreiteten Lichtthätigkeit beſtimmt? Alſo Farbe und Licht im innigſten Zuſammenhange; und iſt nicht wieder Farbe und Licht mit Lebensthätigkeit, Lebenserhöhung und Lebensveränderung in innigſter Ver-

knüpfung? Also Licht und Leben, sei es zunächst auch nur irdisches Licht, zeigt es nicht zum himmlischen hin, in welchem es nur sein Dasein und Bestehen hat? u. s. w. Diese vom Knaben bemerkt oder nicht bemerkt geahnte hohe Bedeutung der Farbe (wie nach einer anderen Seite der Betrachtung hin auch der Form in der Natur), gleichsam als eine Gestaltung und Verkörperung des irdischen, des Sonnen-Lichtes, als sichtbare Darlegung dessen Wesens; diese Ahnung nun, so durch die Farben (durch das Eindringen in das und durch das Aneignen des Wesens der Farben) in das Wesen des irdischen, des Sonnen-Lichtes einzudringen, dieses gleichsam dadurch einzusaugen — mag nun wohl die eigentlichste, innerste, dem Knaben selbst nicht bewusste Triebfeder des Sichsogernbeschäftigens mit den Farben in dem Knabenalter sein; ja es darf dieses mit Bestimmtheit als Knabenerfahrung ausgesprochen werden. Wir sagen nun zwar wohl: Farben sind *bunt*, es ist das *Bunte*, was die Kinder und Knaben anzieht und ihnen Freude macht. Gut! — aber was ist denn das *Bunte*? — Sind es nicht die Wirkungen eines Grundes (des Lichtes) in verschiedenen Erscheinungen (Farben)? — Ist es nicht die Wirkung einer Wesenheit (Licht) in verschiedenen Gestalten (Farben)? — Das Bunte als Äußerliches ist es schlechterdings nicht, was die Knaben anzieht und ihnen Freude macht; sonst würde das Bunte als Äußerliches das Kind und den Knaben, wenn es dasselbe besitzt, befriedigen; aber das thut es nicht, sowie es die Menge, die Masse überhaupt nirgends thut; sondern der Ausdruck, das Finden des innern Zusammenhanges, die Kraft es zu vergeistigen; sonst würde sich das Kind, der Knabe, beruhigt fühlen, wenn er von der Masse und Menge umgeben ist, und wir würden nicht so oft zu dem unzufriedenen Knaben sagen hören: „Nun sage mir nur, was Du noch willst, Du hast das und das und das und bist noch nicht ruhig?“ Lebenseinheit, Lebensausdruck, Lebenszusammenhang, überhaupt *Leben* sucht das Kind und der Knabe; darum reizt das Kind das Bunte, um in der Mannigfaltigkeit die Einheit, den innern Zusammenhang, zu erkennen; daher liebt es die Farben in ihren Zusammenstellungen, Einigungen, um dadurch zur Erkenntnis einer innern Einheit zu kommen. Aber ungeachtet der hohen Bedeutung dieses Triebes in dem Knabenalter des Menschen, wie kommen wir ihm entgegen? — Dem höchsten Zufalle geben wir dessen Entwickelung, die Entwickelung zur Auffassung und zum Gebrauche der Farben preis. Nun geben wir wohl dem Knaben, wie so manche andere Sachen, auch Farben und Pinsel, wie man den Thieren

zufällig und auch aus Gutmeinen Futter hingibt; aber sie werfen auch sie wie ihr anderes Spielzeug herum, wie jene das nicht aneigenbare Futter; was sollen sie auch damit? — sie selbst verstehen nicht, ihm Leben und Einigung zu geben, und wir, wir verhelfen ihnen nicht dazu. —

So ganz in sich getrennt, verschieden nun auch Form und Farbe sein mögen, so sind sie doch dem jungen Knaben ein ebenso Ungetheiltes, Ungetrenntes, wie Leib, wie Körper und Leben; ja die Auffassung der Farben scheint dem Knaben wie vielleicht dem Menschen überhaupt durch die Form zu kommen, sowie umgekehrt die Formen durch die Farben mehr hervor- und nähertreten. Also die Auffassung der Farben muss sich zuerst an die Auffassung der Form, sowie die Auffassung der Form an die der Farbe knüpfen: *Farbe und Form anfangs eine ungetheilte Einheit.*

Da nun Form und Farbe dem Knaben zuerst noch als ein ungetheiltes Ganzes erscheinen, sich aber gegenseitig heben, zur Erkenntnis und Einsicht bringen; so ist bei den Bestrebungen, den Farbensinn durch Unterricht und Lehre in dem Menschen durch Anschauung und Selbstdarstellung auszubilden, ein *Dreifaches* zu beobachten: einmal, dass *die Formen einfach und bestimmt* sind, dem ganz genügend, was sie bezeichnen und darstellen sollen; dann, dass *die Farben möglichst rein und entschieden klar* sind, und den Farben, die es sein sollen, denen des Gegenstandes, besonders des Naturgegenstandes möglichst annähernd entsprechen; endlich, *dass die Farben möglichst in ihren Verhältnissen zueinander*, wie sie die Natur wirklich zeigt, in ihren sich entgegengesetzt bedingten, gleichsam trennenden, oder in ihren zusammenfließenden Einigungen aufgefasst werden. Wie die Farben selbst ihrem Eindrucke nach möglichst bestimmt aufgefasst werden müssen, so müssen sie auch gleichmäßig immer möglichst bestimmt an das Wort geknüpft, durch das Wort bezeichnet werden; einmal die reine Farbe an sich, als: *roth, grün* u. s. w., dann ihrer innern Stärke nach: *dunkel, hoch, hell* u. s. w.; dann die einzelnen Farben ihren Arten oder Mischungen nach; hier findet eine doppelte Verschiedenheit statt, einmal Vergleichung der Farben mit Gegenständen, d. i. Bestimmung und Benennung der Farbenarten durch die Gegenstände, an welchen sie sich am häufigsten finden, z. B. *rosenroth, schwefelgelb, himmelblau*; oder durch Vergleichung der Farben unter sich: *blauroth, grüngelb*; oder annähernd: *grünlichgelb, bläulichroth*. Überhaupt müssen

alle Farbenbestimmungen zuerst von solchen Naturgegenständen ausgehen, welchen diese Farben vorwaltend und in der größten Unveränderlichkeit eigen sind; sind sie fest, so können diese Bestimmungen auch auf die Farben anderer Gegenstände übertragen werden. Die Farbenbenennungen, welche von Gegenständen hergenommen werden, müssen möglichst oft an den Gegenständen selbst angeschaut werden, z. B. veilchenblau. Bei dem ersten Unterrichte gehe man in wenig verschiedene Bestimmungen ein; nur sehe man darauf, dass diese Bestimmungen scharf fest gehalten und immer mit Bestimmtheit wiedergegeben werden. — Ebenso gebe man beim Gebrauche der färbenden Stoffe dem Knaben mit einemmale nur wenige, aber möglichst bestimmte Farben. Die Zwischenfarben lasse man später, soweit es angeht, aus Hauptfarben hervorgehen und den Schüler selbst herstellen.

Die in Farbe darzustellenden, zu malenden Flächen müssen besonders anfangs nicht zu klein sein, und am besten auf Naturanschauungen zurückweisen; sowie überhaupt der Unterricht wie immer an die den Schüler zunächst umgebenden Gegenstände anknüpfen und von denselben ausgehen muss, z. B. Blätter, große Blumen, Schmetterlingsflügel, auch wohl Vögel; vierfüßige Thiere und Fische haben zu unbestimmte Farben; doch wird das Suchen und Streben, besonders Naturgegenstände in ihren eigenthümlichen Farben darzustellen, die Schüler umsomehr auf die Farben der Naturgegenstände in der Wirklichkeit selbst aufmerksam machen, worauf man sie durch ihre eigenen Fragen: „Wie soll ich den Stamm dieses Baumes, diese Blume u. s. w. malen?“ selbst hinführen kann.

Je selbständiger nun die Auffassung der Farbe und von dem Gegenstande unabhängiger wird, umsomehr stelle man die Farbe um ihrer selbst willen, aber noch in gestaltenden, darstellenden Formen dar. Wird die Farbe nun ganz selbständig, die Form gleichsam ganz abgestreift habend, angeschaut, so tritt auch die Form in dem Unterrichte zurück, und die Farbe tritt um ihrer selbst willen auf. Die Form der Darstellung knüpft sich aus mehrfachen Rücksichten, die in dem Gebrauche sich selbst als begründet aussprechen, wieder an das Geviertnetz an. Das Farbenmaterial sind am zweckmäßigsten Saft- und diesen ähnliche Farben.

Der Unterricht selbst schließt sich sehr leicht an das Leben der Knaben an; hundert Keime zeigen sich dafür im Knabenleben; jeder Kreis hat seine eigenthümlichen, und soll sie haben; recht erfasst, wird durch sie der Unterricht in das Leben der Kinder einfließen und in den Unterricht Leben kommen.

Ich will niederschreiben, was ich sah und sehe; günstigere Verhältnisse, ein zweckmäßigerer Anfang: Verhältnisse lassen sich nicht machen, wohl aber benützen. Fast ein Dutzend Knaben von dem Alter wie diese, für welche dieser Unterricht bestimmt ist, umgeben ihren Lehrer, wie Schafe ihren Hirten; wie dieser sie auf frische Weide, soll jener sie zu fröhlicher Thätigkeit führen; denn es ist Mittwoch nachmittags, wo der gewöhnliche Schulunterricht beendigt ist und heute Aufforderung zu anderer Thätigkeit mangelt; es ist Herbst, und die Lust zum Malen hat sich schon oft in jedem muntern Knaben dieses frohen Kreises ausgesprochen; denn der Herbst mag vielleicht den Knaben am meisten zum Malen, zu Farbendarstellungen einladen, indem die Farben in der Natur im Spätherbste in großen Massen am wechselndsten sind; und jeder hat sie auch schon auf seine Weise und auf seinem Wege zu erfüllen gesucht.

„Kommt, lasst uns malen," sagt der Lehrer. „Ihr habt zwar schon oft und viel gemalt, aber das Malen selbst, wie das, was Ihr maltet, gefällt Euch immer selbst nicht lange; denn es ist nicht klar, nicht rein und bestimmt gemalt; kommt, lasst sehen, ob wir es gemeinsam besser machen. — Aber, was malen wir, das uns noch nicht zu schwer ist; denn wir wollen es erst lernen, also muss es noch einfach und am besten von einer Farbe sein."

Lehrer und Schüler finden gemeinsam schnell, dass Blätter, Blumen, Früchte das leichteste zum Malen sind.

Es werden Blätter gewählt; denn die schönen bunten, rothen, gelben, braunen u. s. w. Bäume und die schönen farbigen Blätter, welche sich in den schönen Herbsttagen mit leisem Geräusche von den Zweigen löseten und wie ein bunter Teppich den Boden um die Bäume her bedeckten, haben gar zu sehr zu den Knaben gesprochen, und gern haben sie sich dieselben, in Sträuße und Kränze gewunden, nach Hause gebracht.

„Hier sind Blätter in Umrissen," der Lehrer hat sie sich zu diesem Zwecke gesammelt; „schaut sie an, wie werdet Ihr sie malen?"

„Grün." — „Roth." — „Gelb." — „Braun."

„Welche Blätter werdet Ihr grün, welche roth, welche braun malen?" —

„Warum gerade diese gelb?" — „diese roth?" —

Der Lehrer vertheilt nun die Farben, welche am zweckmäßigsten feine Tuschfarben und auf kleinen viereckigen Glastafeln abgerieben sind; auch können die Farben den Schülern anfangs in einem gehörigen Flüssigkeitsgrade in kleinen Tuschnäpfchen gegeben werden.

Das Erste ist richtige Auffassung und Bezeichnung der Farbe; dass es jedoch hier noch nicht darauf ankommen kann, den Blättern die streng entsprechenden, sondern nur die möglichst annähernden Farben zu geben, bedarf gewiss kaum der Erwähnung, indem es hier nicht sowohl um Darstellung des Gegenstandes, als um Auffassung der Farben und Behandlung des Farbestoffes zu thun ist. Gleichmäßiges Auftreten der Farben, Grenzehalten u. s. w. ist das Wesentlichste, was jetzt noch zu beachten. Richtige Haltung des Körpers zu freier Bewegung des Armes, wie der Hand und der Finger, versteht sich von selbst.

Man gehe nicht schneller von einer Farbe zur andern über, als bis der Schüler seinen Stoff etwas beherrsche, weil jeder Farbestoff seine etwas eigenthümliche Behandlung hat.

Von Blättern werde zu Blumen fortgeschritten. Hierzu werden solche Blumen gewählt, die große, am besten einblätterige Blumenkronen haben, sowie Blumen mit nur einer oder einigen bestimmten und scharf begrenzten Farben, z. B. blaue Glocken, gelbe Primeln, gelbe Narcissen u. s. w., ebenso werden einfache Blumen für gefüllte gewählt, sowie die Blumen in voller Vorderansicht oder ganzer Seitenansicht gemalt werden.

Von einfarbigen Blumen und Gegenständen gehe man zu zweifarbigen über; aber immer mit bestimmt getrennten Farben, z. B. Winden, Aurikeln, Wicken-, Erbsenblüten u. s. w.

Weiter zu dreifarbigen.

Die möglichst scharfe Auffassung der Farben, die möglichst reine Darstellung derselben und die möglichst bestimmte Bezeichnung derselben durchs Wort: alles dies ist hier wenigstens dem Streben nach immer festzuhalten, obgleich auf dieser Stufe der Ausbildung jedes immer nur noch sehr unvollständig erscheinen wird; welches Gefühl aber auch in dem Schüler hier zunächst nur geweckt werden und in demselben der Wunsch scharf bestimmter Bezeichnung und möglichst klarer Einsicht wenigstens in das äußerliche Verhältnis der Farben zueinander wecken soll.

So werden die Farben, so wird die Farbe an sich immer mehr von der Form unabhängiger, sie tritt selbständiger auf, und fordert auch ihre selbständigere Beachtung; auch der Zögling wünscht sich nun mit jeder Farbe länger zu beschäftigen, gleichsam ihr Wesen und ihren Eindruck sich recht anzueignen; denn er wünscht sie zu beherrschen und fühlt das Unzulängliche seiner bisherigen Kenntnis, seines bisherigen Gebrauchs derselben; darum nun:

Darstellung der Farben rein an sich, ohne alle Wesentlichkeit der Form, in Flächenräumen durchs Netz bestimmt.

Die Farben in bestimmten, von kleineren zu größeren Räumen aufsteigenden, in stetig fortlaufenden oder unterbrochenen Flächen in gleichmäßigen Stärkegraden mit Bestimmtheit ohne Ränder aufzutragen ist die erste Rücksicht dieser Übungen; deshalb werden erst Flächenräume von einem, dann zweien bis fünf Netzgevierten, stetig fortlaufend, d. i. sich in den Seiten berührend, und unterbrochen fortlaufend, d. i. sich in den Ecken berührend in jeder Farbe dargestellt. Das Eigenthümliche jeder Farbe an sich, dann die Behandlung derselben tritt dadurch dem Schüler klar zur Erkenntnis.

Diese Übungen beginnen mit reinem Roth, reinem Blau und reinem Gelb.

An sie schließen sich die Übungen mit den ganz reinen Zwischenfarben, reinem Grün, reinem Goldgelb und reinem Veilchenblau.

Warum mit Roth und Grün jede Reihe begonnen wird? — Die Erfahrung lehrt, dass diese beiden Farben den Knaben am nächsten liegen und ihnen zum Beginne der Reihen am liebsten sind.

Wie bisher immer nur eine Farbe in stetiger, fortlaufender, oder in aneinander gereihter, unterbrochener Ebene geübt wurde, so werden nun auf gleiche Weise zwei, dann drei, bis endlich alle sechs bisher einzeln geübten Farben miteinander verbunden, und zwar nach den beiden Hauptbeziehungen, so dass entweder die Längenseiten der zuletzt entstandenen fünfgeviertigen Flächen zugleich die gemeinschaftlichen Berührungsflächen der verschiedenen Farben sind, oder die an der Querlinie liegenden Geviertseiten.

Nun tritt die Ordnung und Folge der Farben von Blau zu Grün, zu Gelb, zu Goldfarb, zu Roth, zu Veilchenblau, als die ansprechendste und auch als die mit der Natur im großen übereinstimmendste hervor und wird als solche festgehalten.

Die letzteren Erscheinungen auf dieser Entwickelungsstufe sind vier Farbenganze, ähnlich den zwei Linienganzen beim Linienziehen im Netze; sie gehen sämmtlich nach einem Gesetze aus der Sache selbst hervor, führen die Farbenfolge durch eine beziehende Mitte bedingt nach allen den durchs Netz gegebenen Richtungen hin der Anschauung vor.

Diese vier Farbenganze zeigen zuerst eine wesentliche zweifache Verschiedenheit:

Die verschiedenen gleichen, rechtwinkeligen Farbenflächen sind in sich stetig und an den langen Seiten aneinander gefügt, also

in senk- und wagrechter Richtung scharf abgeschnitten voneinander erscheinend, oder —

die verschiedenen Farbenflächen sind in sich unterbrochen, nur in Punkten berühren sich die gleichfarbigen Gevierte in der Richtung der Querlinie des Netzes, und die verschiedenfarbigen unterbrochenen Flächen sind auch in der Richtung dieser Querlinien ineinander gefügt, also in den Querrichtungen ineinander greifend.

Jedes dieser zwei Farbeganzen ist in sich wieder, ganz gleich dem Linienganzen, zweifach verschieden: das eine bezieht sich auf eine sichtbare Mitte, gleichsam von ihr ausgehend, oder auf eine unsichtbare Mitte, sie ein-, sie umschließend.

Mit der Darstellung dieser vier Farbeganzen schließt sich der Unterricht dieser Stufe. Die selbstthätige freie Erfindung von Farbeganzen nach den durch den Lehrgang und die Sache selbst gegebenen Gesetzen, ganz ähnlich dem Figurenerfinden im Netz; die weitere Auffassung der Farben nach ihren Stärke- oder Abstufungsgraden; die Auffassung und Nachahmung der Naturgestalten in und unter der Geviertform; diese weitere Darlegung des ferneren Unterrichtsganges für Entwickelung des Farbensinnes, der Farbenauffassung und Farbendarstellung gehört für die nun folgende Knaben- und Unterrichtsstufe.

So gering auch noch die Stufe und klein der Umfang ist, bis zu welchem sich der Unterricht in diesem Gegenstande bis hieher entwickelt hat, so zeigt sich doch in der Erfahrung schon eine mehrfache Wirkung auf den Schüler: er macht wie der Gesang die Gesinnungen und überhaupt den Menschen edler, belebt den Sinn für Auffassung der Farben in der Natur, erhöht so den Sinn für Natur und das Leben in derselben. Das weitere Eingreifen in den anderen Unterricht, sowie in das äußere Leben tritt dem klar entgegen, dessen innerem Sinne die Forderung von beiden vor Augen liegt.

10. Spielen, das ist freithätige Darstellungen und Übungen jeder Art.

Zu dem schon mehrfach über Spiel Niedergeschriebenen gehört hieher noch Folgendes. Die Knabenspiele dieses Alters, das ist die freithätigen Beschäftigungen dieses Alters zeigen eine dreifache Verschiedenheit: sie sind entweder Nachahmungen des Lebens und der Erscheinungen des wirklichen Lebens; oder sie sind freithätige Anwendungen des Gelernten, des Unterrichtes, der

Schule; oder sie sind völlig freithätige Gebilde und Darstellungen des Geistes jeder Gattung und an Stoffen jeder Art, und hier entweder nach den in dem Spielgegenstande und dem Spielstoffe selbst liegenden Gesetzen, diese aufsuchend und sich ihnen unterordnend, ihnen nachgehend, sie befolgend; oder den in dem Menschen selbst, dem Denken und Empfinden desselben liegenden Gesetzen; in jedem Falle aber sind die Spiele dieses Alters, oder sollen es sein, reine Hervortretungen der Lebenskraft, des Lebensmuthes; sie sind Erzeugnisse der lebendig sich in dem Knaben regenden Lebensfülle, Lebenslust. Die Spiele dieses Zeitpunktes setzen also inneres Leben und Lebendigkeit, setzen rege Lebenskraft, setzen ein wirkliches äußeres Leben voraus; wo dieses mangelt, oder früher mangelte, da mangelt dann auch in dieser Zeit echtes, wahres Leben in sich tragendes, und darum auch wieder Leben weckendes und Leben nährendes und erhöhendes Spiel. Darin ist die Bemerkung eines Jünglings, der solche so hervorgeblühte, aus dem Innern wie Knospen und Zweige hervorgetriebene Knabenspiele als solcher viel spielte, gegründet, wenn er in Beziehung auf Knaben, die in den Jahren dieser Spiele sind, deren Leben dafür aber todt, d. i. nicht geweckt oder abgestumpft ist, und die sich nun immer nur unthätig, sich gleichsam selbst im Wege, träge herumtreiben, aussprach: „Ich weiß es nicht, diese Jungen können gar nicht spielen; was haben wir doch alles in diesem Alter gespielt!“

Daraus geht klar hervor, dass auch das Spiel dieses Alters besonders geleitet und der Knabe dafür entwickelt, d. i. sein eigenes, sein Schulleben und sein äußeres Erfahrungsleben so reich gemacht werden muss, dass es nothwendig aus dem Innern wie die Blüte aus einer schwellenden Knospe hervorbrechen muss zu Freude und in Freude; Freude ist die Seele alles Knabenthums dieses Alters.

Die Spiele selbst sollen und können sein: Körperspiele, entweder Kräfte und Gewandtheit übend, oder auch nur reiner Ausdruck des innern Lebensmuthes, der Lebenslust; Sinnenspiele, Gehör übend, Verstecken u. s. w., Gesicht übend, Schießspiele, Farbespiele; oder Geistesspiele, Spiele des Nachdenkens und Urtheils, Brettspiele u. s. w., wie diese Spiele schon vielseitig geordnet und betrachtet, wenn auch selten dem wahren Zwecke, dem Geiste des Spieles und dem Bedürfnisse des Knaben angemessen, aufgefasst und behandelt sind.

11. Erzählen von Geschichten und Sagen, von Fabeln und Märchen, anknüpfend an die Tages-, Zeiten- und Lebensbegegnisse.

Das Empfinden und Fühlen des eigenen augenblicklichen Lebens in der eigenen Brust, das eigene Denken und eigene Wollen, fast noch unbewusst, sich fast nur noch in dem eigenen Gemüth als einen Trieb kund thuend: dies sind die unmittelbaren Eigenwahrnehmungen, sind die höchsten und wichtigsten Wahrnehmungen der Knaben dieses Alters, sowie es wohl die wichtigsten Wahrnehmungen für den Menschen überhaupt sind; denn der Mensch versteht andere Dinge und Anderer Leben und die Wirkung anderer Kräfte nur insoweit, als er sich, seine Kraft und sein Leben versteht. — Aber die Vergleichung einer Sache mit sich selbst kann nicht und nie zur Erkenntnis, zur Einsicht in dieselbe führen; also kann auch das Eigenleben des Augenblickes, — die Erscheinungen des innern Lebens, der Gedanken, Gefühle, Empfindungen, — mit sich selbst verglichen, dessen Wesen, dessen Grund und Wirkung, dessen Bedeutung nicht zur Erkenntnis, nicht zur Einsicht bringen; es fordert, um sich selbst darüber klar zu werden, die Vergleichung mit etwas Anderem, Fremdem; und gewiss weiß jeder, dass die Vergleichungen in einer gewissen Entfernung wirksamer sind, als die mit Gegenständen, welche zu nahe liegen. Solche Vergleichungspunkte für das wahrgenommene Eigenleben, in welchen namentlich die Knaben mit besonders regem Leben dasselbe und dessen Erscheinungen wie in einem Spiegel schauen, an und mit ihnen messen, gibt nun die Anschauung eines anderen oder Fremdlebens. Das Gefühl der Wahrnehmung des eigenen Lebens, der Lebensregsamkeit erdrückt oder reißt unwillkürlich und unaufhaltsam mit sich fort, wenn der Knabe dasselbe nicht erfassen, sich desselben nicht seinem Wesen, seinem Grunde und seiner Folge nach bewusst werden kann; dies aber sucht und wünscht und fordert des tüchtigen, kräftigen Knaben reges Gemüthe, ja es ist demselben innigstes, gleichsam inneres Leben erhaltendes Bedürfnis. Dies der wesentlichste Grund, warum Knaben so gern Geschichten, Sagen, Erzählungen und Märchen erzählen hören, umso lieber hören, als sie mit dem Ausdrucke auftreten, dass sie sich zu irgendeiner Zeit wirklich zugetragen haben, oder dass sie überhaupt nur in dem Bereiche der geistigen Thätigkeit und der Kräfte-Wirkung liegen, für welche es freilich dem Knaben kaum ein Hindernis gibt. Die Kraft, die kaum noch in des Knaben Gemüthe sprosst, tritt demselben in der Sage, in dem Märchen, der Erzählung schon zu einem vollkommenen Gewächse mit den schönsten,

nur kaum noch dunkel geahnten Blüten und Früchten herangewachsen entgegen. Wie erweitert sich da Herz und Gemüth, wie erstarkt der Geist, wie fast freier und kräftiger entfaltet sich das Leben, als der Vergleich fern liegt!

Wie das Bunte als solches es nicht ist, welches das Kind und den Knaben reizt, sondern ein bei weitem tiefer liegendes Geistiges, Unsichtbares; so sind es in dem Märchen, in der Sage nicht die bunten Gestalten, die sich begegnen, sondern das Geistige und das Leben, welches darin dem Knaben zum Maßstab für seinen Geist und Leben sich ausspricht, es ist die gleichsam unmittelbare Anschauung des entfesselten Lebens, der freithätig nach dem in ihr selbst liegenden Gesetze wirkenden Kraft. Das Erzählen führt andere Menschen, andere Verhältnisse, andere Zeiten und Räume, ja ganz andere Gestalten vor; dennoch sucht der Hörende sein Bild, er sieht es, und niemand kann ihm sagen: es ist Dein Bild.

Sollten es nicht Mehrere gesehen und gehört, ja selbst erfahren haben, wie zunächst Kinder unter dem Alter, die jetzt vor unserm beobachtenden Blicke ihre Kräfte und ihr Leben entfalten, von ihrer Mutter die allereinfachsten Geschichtchen, z. B. vom singenden und fliegenden, sein Nestchen bauenden und seine Jungen fütternden Vögelchen, wohl ein halbes dutzendmal erzählen hörten und es dennoch sich wiederkehrend von der Mutter erbaten? Aber auch den Knaben, deren Leben wir jetzt so gern erfassen und durchschauen möchten, geht es nicht anders. „Erzähle uns doch etwas," sagen die oft zuhörenden zu ihrem ihnen schon gar manchmal willig erzählenden Genossen. „Ich weiß nichts mehr, ich habe Euch schon alles erzählt." — „Nun so erzähle uns diese oder diese Geschichte." — „Ich habe Euch ja jede schon zwei- bis dreimal erzählt." — „Thut nichts, erzähle sie uns nur noch einmal." — Er erzählt, und seht, wie seine Zuhörer auf jedes Wort achten, jedes nehmen sie ihm, als hätten sie es noch gar nicht gehört, von den Lippen. Nicht das Verlangen nach Geistesunthätigkeit ist es, was den lebensfrischen Knaben zum Erzählen führt, nicht der Unthätigkeit des Geistes schmeichelt das Anhören der echten, lebenathmenden und lebenerweckenden Geschichte; denn seht, wie alles in dem Zuhörenden gespannt ist; Ihr könnt sehen, wie beim echten Erzähler in dem echten Zuhörer das innere Leben sich regt, gleichsam aus sich selbst emporsteigend sich misst. Dies der Beweis, dass ein höheres geistiges Wirken in der Erzählung liegt, dass nicht die bunten Gestalten den Knaben fesseln, dass der Geist dadurch unmittelbar zum Geiste spricht. Darum öffnen sich auch dem

echten Erzähler Ohr und Herz, wie sich die Blume der Frühlingssonne und dem Mairegen öffnet; der Geist athmet den Geist, die Kraft fühlt die Kraft und saugt sie gleichsam ein. *Erzählen ist ein wahres stärkendes Geistesbad*, es ist eine Übungsschule des Geistes und der Kräfte, eine Prüfungsschule des Eigenurtheiles und des Eigengefühles. Deshalb ist aber auch echtes, so wirkendes Erzählen nicht leicht, denn der Erzähler muss das Leben ganz in sich aufnehmen, es ganz und frei in sich leben und wirken lassen, er muss es ganz und unverkürzt wiedergeben und doch *über dem Leben*, dem wirklichen erscheinenden *stehen*. Dieses über dem Leben Stehen und doch das Leben erfassen und von dem Leben erregt sein, dies ist es, was den echten Erzieher macht. Darum erzählt gewöhnlich nur die Jugend oder das Alter gut, es erzählt die Mutter gut, die nur in und mit dem Kinde lebt und jetzt nur die Sorge kennt, das Leben desselben zu pflegen. Der Mann und der Vater, vom Leben ergriffen und gefesselt, der Mann und der Vater, der die Sorgen und die Bedürfnisse, den Druck und die Noth an dem Lebenswagen zu zügeln hat u. s. w., dieser wird selten gut, d. h. so erzählen, dass es den Kindern lieb, besonders in ihr Leben eingreifend, dasselbe stärkend und erhöhend ist. Der nur wenige Jahre ältere Bruder, die nur etwas im Alter vorgerücktere Schwester, noch beide das Leben in seiner rauhen Wirklichkeit nicht kennend, noch nicht von demselben gefesselt und verhärtet, gleichsam noch außer demselben stehend und der über dem Leben stehende, vielerfahrene, die harte Rinde des Lebens entweder abgestreift oder durchdrungen habende Großvater und Greis und der alte geprüfte und geläuterte Diener, dem Bewusstsein treuer Pflichterfüllung das Herz mit Zufriedenheit erfüllt: dies sind die Lieblinge der hörenden Knaben. *Da bedarf es nicht der Hinzufügung einer Nutzanwendung*, noch der Heraushebung einer Moral, das erzählte Leben, rein an sich, in welcher Gestalt es sei, ja erscheine es selbst nur als wirkende Kraft, hat in seinen Ursachen, in seinen Wirkungen und Folgen tieferen Eindruck gemacht, als keine durch Worte hinzugefügte Nutzanwendung und hervorgehobene Moral machen werden und können, denn wer weiß, was dem ganz geöffneten Gemüthe, dem erregten, sich ganz nur selbst fühlenden Leben Bedürfnis war und ist. — Wir erzählen unsern Kindern viel zu wenig, höchstens Geschichtchen, deren Helden Gliedermänner und ausgestopfte und selbstgeschnitzte Puppen sind.

Ein guter Erzähler ist ein köstliches Geschenk; Heil dem Knabenkreise, welcher sich seiner erfreut: er wirkt viel, er wirkt

veredelnd, er wirkt umso veredelnder, als er es nicht zu wollen scheint; hoch und achtend grüße ich einen echten Erzähler, und innig dankend reiche ich ihm die Hand; doch er hat einen schönern Gruß, als den meinen: seht, welche freudige Gesichter, glänzende Augen und fröhlicher Jubel ihn bewillkommnen und welcher blühende Kreis froher Knaben sich um ihn drängt, wie ein Kranz frischer Blumen und Zweige um den Sänger der Freude und Wonne.

Doch den Knaben dieses Alters fruchtet Geistesthätigkeit, besonders in Einigung mit Körperthun; auch soll das geweckte und erregte innere Leben sogleich einen äußern Gegenstand haben, an dem es sich kundthun und gleichsam sich selbst bleibend machen kann. Darum soll bei Knaben dieses Alters das Anhören von Erzählungen für sie und von ihrer Seite immer mit Thätigkeit für Hervorbringung eines äußern Werkes verbunden sein.

Aber auch an das Leben, an die Begegnisse und Ereignisse des Lebens soll sich die Erzählung, um besonders wirksam und eindringlich zu sein, anknüpfen: Eine der unscheinbarsten Erscheinungen in dem Leben des Nachbars entwickelt sich heute zu einer Begebenheit von solcher Wichtigkeit, dass sie nicht allein über seinen innern Frieden, wie über seinen äußeren Wohlstand entscheidet, sondern auch in das Leben mehrerer Anderer eingreift. Was nun nur in dem Bereiche des eigenen Lebens jedes einzelnen Ähnliches liegt, oder ihm bekannten Freunden begegnete, alles reiht sich an die Begebenheit des Tages an; und seht, wie jeder Knabe durch die wirkliche Begebenheit in sich aufgeregt ganz Ohr ist; wie eine Eroberung nimmt er, wie nach einem Schatze greift er nach jeder Geschichte und fügt, was sie lehrt und zeigt, zu seiner Erhebung und Belehrung in sein eigenes Leben ein.

Das Leben im Freien, in der Natur, ist besonders für den jungen Menschen über alles wichtig; denn es wirkt entwickelnd und stärkend, erhebend und veredelnd; durch dasselbe bekommt alles Leben und höhere Bedeutung. Darum sind

12. Kleine Reisen und größere Spaziergänge

als ein vorzügliches Erziehungs- und Schulmittel auch schon in der nur eben erst beginnenden Knaben- und Schulzeit noch wesentlich hoch zu beachten. Darum, soll der Mensch seine ganze Bestimmung erreichen, soll er sich ganz zu der Stufe ausbilden, welche er auf Erden erlangen kann, und soll er wahrhaft ein ungestücktes kräftiges Ganzes werden, so muss er, wie mit Gott und der Menschheit, so

auch mit der Natur sich als ein Ganzes fühlen, wissen und erkennen. Dieses Gefühl des Ganzen muss, um selbst Ganzes zu werden, von frühe an mit dem Menschen heraufwachsen; er muss den Zusammenhang der Naturentwickelung und der Menschenentwickelung, der Natur- und Menschenerscheinungen und ihre Wechselbeziehungen ahnen; z. B. den verschiedenen Eindruck auf einen und ebendenselben Menschen, bedingt durch äußere, von der Natur, oder durch innere, von dem Menschen ausgehende Bedingungen, damit der Mensch die Natur ihren Erscheinungen und ihrem Wesen nach möglichst durchdringe, und sie ihm so immer mehr werde, was sie werden soll: eine Führerin zu höherer Vollkommenheit.

In diesem Geiste der Eintracht, Einigung und der lebendigen Zusammengehörigkeit aller Naturerscheinungen, und in dem Durchdrungensein, wie nothwendig durch das Wesen des Lebens und der Kraft an sich aus der Einheit die Vielheit, aus der Einfachheit die Mannigfaltigkeit, aus dem dem Anscheine nach Kleinen das dem Eindrucke nach Große hervorgegangen ist und noch hervorgeht: in diesem Geiste müssen besonders alle größeren Spaziergänge und kleineren Reisen dieses Alters gemacht, aus diesem das, was sie zur Anschauung vorführen, betrachtet werden. Darum streben auch alle Knaben auf ihren Reisen so sehr vorwärts, um schnell ein großes Ganzes in sich aufzunehmen; die Aufsuchung des Einzelnen macht umso größere Freude, als schon ein beziehungsweise größeres — (aber keineswegs etwa größtmöglichstes) — Ganzes aufgefasst worden ist. Diese kleineren Reisen und größeren Spaziergänge sollen dem Knaben die Gegend, in der er lebt, als ein Ganzes anschauend und die Natur als ein stetiges Ganze fühlend und empfindend machen. Was hätten ohne dies alle Spaziergänge für den Zögling für unmittelbar geistigen Nutzen? Sie machten todt statt lebendig, sie machten leer, statt Fülle zu geben. Wie der Mensch die Luft, von welcher er rings umschlossen ist, als zu sich gehörig beachtet und reine Luft zu Körpergesundheit einathmet; so soll er die reine klare Natur, die ihn überall umgibt, als zu sich gehörig betrachten und Gottesgeist, der in ihr wohnt, auf- und in sich eindringen lassen. Deshalb soll der Knabe frühe die Gegenstände der Natur in ihrem wahren Verhältnisse und ursprünglichen Verknüpfung schauen und erkennen; er soll durch seine größeren Spaziergänge zunächst sein Thal von seinem Anfang bis zu seinem Ende kennen lernen; er soll die Nebenthäler in ihren Verzweigungen durchwandern; er soll seinen Bach oder kleinen Fluss

von der Quelle bis zur Mündung in seinem Laufe begleiten und dessen örtliche Verschiedenheiten nach ihren Gründen beachten; auf den Höhenrücken soll er hinwandeln, dass die Verästungen der Berge ihm deutlich werden, auf die höchsten Spitzen soll er steigen, dass er den Zusammenhang der ganzen Gegend überschaue und sich davon Rechenschaft gebe. Wie Berg- und Thalform und Bildung und Flusslauf sich gegenseitig bedingen, soll aus der Sachanschauung sich ihm aussprechen. Die Erzeugnisse der Berge, der Thäler und Ebenen, der Erde und des Wassers soll er an den Stellen schauen, an welchen sie hervorgebracht werden; für das Gerölle und die Fluss- und Feldsteine, die ihm die Niederung zeigt, soll er in den höher liegenden Gegenden die Lager- und früheren Bildungsstätten aufzusuchen sich bemühen. Die Thiere und Gewächse sollen die Knaben auf diesen ihren Spaziergängen und Reisen gleichsam in ihrem Leben sehen und in ihren gewöhnlichen Wohnorten schauen, wie die einen sich gleichsam sonnen und Licht und Wärme einsaugen, und wie die anderen die Dunkelheit und den Schatten, die Kühlung und Feuchtigkeit suchen; er soll sehen, wie die den Schatten suchenden Naturgegenstände sich an das Schattengebende anschließen, gleichsam von diesem erzeugt werden, und die das Licht und die Wärme suchenden Naturgegenstände sich an das dem Lichte seinen Zugang Verschaffende und Wärme Entwickelnde anschließen. Auf diesen Spaziergängen soll der Knabe vielseitig aufsuchen, wie Aufenthaltsort und Nahrung die Farbe, ja sogar die Form der Naturgegenstände von höherer Lebensthätigkeit zu bedingen scheint; wie z. B. die Raupe und der Schmetterling und das Pflanzeninsect sowohl der Form als der Farbe nach mit der Pflanze, der es gleichsam angehört, zusammenhängt; ja es soll seiner Aufmerksamkeit nicht entgehen, wie diese äußere Ähnlichkeit den Thieren zum Schutz gereicht, und wie höher gebildete Thiere diese Ähnlichkeit fast mit Überlegung zu ihrem Schutz benutzen, z. B. die Vögel, die Finken, beim Bau ihrer Nester, die von dem Baume und den Ästen, an denen sie sich befinden, fast gar nicht zu unterscheiden sind; ja wie die Lebenszeit und der Farbenausdruck der Thiere mit dem Charakter der Tageszeit, also der Wirkung der Sonne, der Sonnenthätigkeit, in Übereinstimmung ist: Tagfalter, hohe lebhafte Farben, Dämmerungsfalter, graue Farben u. s. w., u. s. w.

Durch das Selbstbemerken und Selbstauffinden, durch das Selbstbeachten dieses stetigen und lebendigen Naturzusammenhanges, durch die unmittelbare Sach- und Naturanschauung selbst, nicht durch

Wort- und Begriffserklärung, für welche der Knabe keine Anschauung in sich hat, soll demselben, so dunkel es auch anfangs immer sei, frühe, doch immer mehr und immer heller der große Gedanke des innern, stetigen und lebendigen Zusammenhanges aller Dinge und Erscheinungen in der Natur heraufdämmern.

Aber auch der Mensch, zunächst das Leben, die Geschäfte und der Beruf desselben, später dessen gesellschaftliche Verhältnisse, dessen Charakter, seine Denk- und Handlungsweise, besonders seine Sitten, seine Gebräuche und seine Sprache: plattes Land, platte Sprache: alles dies soll ihm in seinem großen Naturzusammenhange auf seinen Reisen entgegentreten. Doch dies bleibt wie in der Wirklichkeit so auch in der Andeutung den späteren Entwickelungs- und Bildungsstufen des Knaben und Jünglings überlassen.

d) Die mehr schulischen Bildungsmittel.

Bei der bisherigen Betrachtung der mit dem Streben des Menschen nach Selbstentwickelung unmittelbar, mit Nothwendigkeit und als Eins mit demselben gegebenen Unterrichtsmittel und der dadurch bedingten Lehrweise traten die Forderungen zur Kunde der Zahl, des Raumes, zunächst der Form, der Sprechübungen, des Schreibens und Lesens für den Knaben und Schüler aus der Außenweltbetrachtung und der Sprachübung klar und bestimmt entgegen; sowie sich auch dort mit Nothwendigkeit die Punkte bezeichneten, wo jeder dieser Gegenstände als besonderer Unterrichtszweig aus dem früheren Allgemeinern gleichsam durch sich selbst hervorwächst.

Da nun so diese Lehr- und Unterrichtsgegenstände ihrer Natur nach später, als die bisher behandelten, auf- und erst dann eintreten, wann die begründenden und die genannten Unterrichtsgegenstände erst entwickelnden bis auf einen gewissen Punkt durchgeführt sind; so wurde auch ihre Betrachtung und Vorführung so lange verschoben, bis die Vorführung jener ganz beendigt wäre. Genannte Unterrichtsgegenstände gehören aber noch in die zweite Hälfte des jetzt der Betrachtung vorliegenden Knabenalters, darum reiht sich auch ihre besondere Betrachtung unmittelbar an die der bisher betrachteten Unterrichtsgegenstände mit Nothwendigkeit an.

1. Zahlenkunde.

Die Entwickelung der Zahl, die Abstreifung der Gegenstandsanschauung und des Sacheindruckes von dem Zahlenbegriffe und so das Zählenkönnen wenigstens bis zehn oder zwanzig, dies führte das Frühere klar vor, sowie es das bisher Betrachtete vielfach übte. Durch diese vielfache Anwendung der Zahl tritt dem Schüler auch bald die Nothwendigkeit einer gründlicheren, umfassenderen, mehrseitigen Kenntnis der Zahl entgegen; und so tritt ihm die Zahlenkunde mit Nothwendigkeit und zur Freude, erwünscht als ein besonderer Unterrichtsgegenstand auf und ein. Und so soll es eigentlich immer sein: kein neuer Unterrichtsgegenstand soll dem Schüler kommen, von dem er nicht wenigstens ahne, dass und wie er in dem Früheren begründet sei, wie seine Anwendung durch dasselbe sich zeige und von dem er wenn auch noch so dunkel fühle, dass er ein Bedürfnis des menschlichen Geistes sei.

Die Zahl als Menge und Größe zeigt gleich auf den ersten Blick die mit den verschiedenen, besonders den Naturgegenständen gemeinsame Eigenschaft einer doppelten Entstehung: der von außen durch Anhäufung, und der von innen durch Wachsen, Steigern, Emporsteigen aus sich. Wie aber die Zahl ihre Entstehungsweise mit den Gegenständen der Natur theilt, so auch die Eigenschaft des Vergehens, Verschwindens, der Vernichtung. Aber auch diese Vernichtung zeigt die zweifache Verschiedenheit, die einer Vernichtung, gleichsam Zerstörung von außen, oder die einer Vernichtung, gleichsam Auflösung von innen.

Aber überall, wo Entstehen und Vernichten, Vermehrung und Verminderung ist, da ist auch Gleichstellung, Vergleichung, und natürlich wieder eine nur äußerliche und eine mehr innerliche, eine Vergleichung nach äußerlich anschaulichem, und nach innerlich wahrnehmbarem Gesetz. Und so zerfällt also die Zahlenkunde in Kunde

der Zahlenbildung,
nach äußerem, nach innerem Gesetze,
der Zahlenvernichtung
nach äußerem, nach innerem Gesetze,
und
der Zahlenvergleichung
nach äußerem, nach innerem Gesetze.

Dieser eben angedeutete innige Zusammenhang der Natur und Zahl, der Zahlen- und der Naturgesetze, drängte sich aber auch

jetzt, — wo das Wesen der Natur dem Menschen überall so sprechend entgegen- und lebendig nahetritt, dass er die Beachtung der überall wiederkehrend sich aussprechenden Naturgesetze gar nicht mehr zurückweisen kann — so unwiderstehlich auf, dass sich in einer natur- und vernunftgesetzlichen Betrachtung und Behandlung der Zahl schon seit anderthalb Jahrzehnten die Ausdrücke: unorganische und organische Bildung, Vernichtung und Vergleichung der Zahl gleichsam mit Gewalt aufzwangen.

Doch nicht allein dem schon frühen und sich schon in dem Knabenalter des Menschen aussprechenden Ahnen des vielseitigen Wiederkehrens der Naturgesetze in dem Leben, dem Denken und Thun des Menschen, sondern überhaupt dem Ahnen einer durchgreifenden, so lebendigen wie nothwendigen Gesetzmäßigkeit in allen Dingen, muss der Unterricht überall, also auch der Unterricht für Zahlenkunde, streng entgegenkommen, und deshalb muss er durchgehends auf die Gesetze der Zahl aufmerksam machen, sie hervorheben und sie zum klaren Bewusstsein bringen.

Das Hervorheben, das vielseitige lebendige Anschauen der Zahlengesetze, sowie das Einüben des schnellen Auffassens und Durchschauens der Zahlenverhältnisse: beides ist gleichwichtig, keines darf zugunsten des anderen zurückgedrängt werden; der Schüler muss auf dieser Stufe ebenso zahlfertig sein, als ihm die Zahlenverhältnisse leicht anschaulich und gegenwärtig sein müssen. Darum sind: Selbstdarstellen und dadurch klares Anschauen und Auffassen der Zahlenverhältnisse an den Mengen selbst, Einüben, wiederkehrendes Anwenden derselben, Überschauen des Ganzen, Heraushebung des Einzelnen und gemeinsames Durchsprechen das wesentlichst zu Beachtende bei diesem Unterrichte, sowie bei jedem eines ähnlichen Gegenstandes.

Der Unterrichtsgang selbst geht leicht aus diesem eben Gesagten hervor und kann nach dem bis jetzt schon darüber Bekannten leicht weiter ausgearbeitet werden, wofür als Andeutung hier nur Folgendes stehe:

1. Anknüpfen an das Frühere:

Prüfen der Wortfertigkeit des Zählens.

Zählen von eins bis zwanzig vor- und rückwärts, stetig, oder mit Auslassen und Überspringen.

2. Darstellung und Anschauung der Zahlenreihe als eines stetigen Ganzen.

„Zählt von eins bis zehn und macht jedesmal soviele senkrechte Striche (von einfacher Länge), als das Zahlwort bezeichnet also bei eins: |, bei zwei: ||, u. s. w., und zwar in senkrechter Richtung, untereinander.“ —

(Eins) . . . |
(Zwei) . . . ||
(Drei) . . . |||
(Vier) . . . ||||
u. s. w.

„Habt Ihr es gethan?“ — „Was habt Ihr gethan?“

„Wir haben von Eins bis Zehn gezählt und haben jedesmal“ u. s. w.

„Gut! so habt Ihr die natürliche Reihefolge aller Zahlen von Eins bis Zehn dargestellt.“

„Was habt Ihr dargestellt?“ —

Hervorheben, Anschauen und Bewufstwerden der Wechselbeziehung zwischen dem Worte und der Menge, der Zahl selbst:

Vom Worte aus:

Lehrer und Schüler sprechen gemeinsam, indem auf die dargestellte Reihefolge gezeigt wird:

Eins ist | (Eine Eins)
Zwei ist || (Zwei Eins)
Drei ist ||| (Drei Eins)
u. s. w.

Von der Zahl oder Menge aus:

Lehrer und Schüler sprechen mit Hindeutung auf die dargestellte Reihefolge gemeinsam:

| (Eine Eins) ist Eins;
|| (Zwei Eins) ist Zwei;
||| (Drei Eins) ist Drei;
u. s. w.

Wort und Menge gehen ineinander über, erscheinen als eines oder die Zahl wird rein angeschaut:

| Eins ist Eins;
|| Zwei ist Zwei;
||| Drei ist Drei;
u. s. w.

Gemeinsames Durchsprechen vom Lehrer und Schüler wie vorhin.

3. Hinstellen und Auffassen der Zahlen als gerade und ungerade Zahlen.

Lehrer und Schüler, wie immer gemeinsam, bei unmittelbarer Sachanschauung:

| Eins ist weder gerad noch ungerad;
|| Zwei ist eine gerade Zahl;
||| Drei ist eine ungerade Zahl;
u. s. w.

Die Begriffe gerade und ungerade Zahlen können hier nur hingestellt werden, bekommen aber erst später ihre Begründung.

Es ist gut, gleich hier den Schüler auf ein großes, weit durchgehendes Natur- und Denkgesetz aufmerksam zu machen, es ist dies: dass zwischen zwei beziehungsweise verschiedenen Dingen und Begriffen immer ein dritter, gleichsam beide in sich einend, mit einem gewissen Gleichgewichte in der Mitte steht, so hier zwischen geraden und ungeraden Zahlen eine Zahl, welche keines von beiden ist; so in der Form zwischen dem spitzen und stumpfen Winkel der rechte; in der Sprache zwischen den Tönen und Schlüssen die Laute. Ein denkender Lehrer und zum Selbstdenken angeregter Schüler kann gar nicht umhin, vielseitig auf dieses und andere wichtige Gesetze aufmerksam zu werden.

Darstellung aller geraden Zahlen ihrer Folge nach bis Zehn.

„Stellt alle geraden Zahlen ihrer Folge nach bis Zehn dar, und zwar so, dass die Stellen für die dazwischen liegenden ungeraden Zahlen immer frei und unausgefüllt bleiben:"

||
||||
|||||| u. s. w.

Benennung dieser Folge als die natürliche Reihefolge aller geraden Zahlen bis Zehn.

Mit den ungeraden Zahlen ebenso.

Sobald es die einzelnen Schüler auf ihren Schiefertafeln dargestellt haben, stellt es der Lehrer für alle auf einer großen Wandtafel dar, und diese wirklichen Zahldarstellungen entweder an der Wandtafel oder auf ihrer eigenen müssen die Schüler bei ihren Antworten immer im Auge haben, auch durch Hinzeigen vom Lehrer immer wiederkehrend darauf hingeführt werden.

Einzelne Fragen, die aus den Übungen hervorgehen, z. B.: |||| (mit Hindeuten auf die Zahl selbst) „Vier ist die wievielste gerade Zahl?" — ||||| „Fünf ist die wievielste ungerade Zahl?"

„Wie viel gibt es gerade Zahlen von Eins bis Zehn?“ —

„Wie viel gibt es von eins bis Zehn ungerade Zahlen?“ —

„Gibt es mehr gerade oder mehr ungerade Zahlen in der natürlichen Reihefolge aller Zahlen von Ein bis Zehn?“

„Warum gibt es mehr gerade als ungerade Zahlen?“ —

4. Bildung der Zahl durch Hinzufügung von außen.

„Setzt zu jeder Zahl der natürlichen Reihefolge aller Zahlen bis Zehn | hinzu und seht, was jedesmal herauskommt?“ —

Gemeinsames Durchsprechen mit Hinzeigen

| und | ist ||
|| und | ist |||
u. s. w.

Herausheben einzelner Fragen . . . . . .

„Wenn ich zu jeder Zahl der natürlichen Reihefolge aller Zahlen bis Zehn | hinzufüge, was entsteht dann wieder?“ —

„Wieder eine natürliche Reihefolge aller Zahlen, aber von Zwei bis Elf.“

„Wenn Ihr zu einer Zahl | hinzusetzet, was für eine Zahl entsteht dann immer?“ —

„Die nächstfolgende größere Zahl.“

„Setzt zu jeder Zahl der natürlichen Reihefolge aller geraden Zahlen immer | hinzu und seht, was immer herauskommt?“ —

„Gemeinsames Durchsprechen:

|| und | ist ||| u. s. w.“

„Wenn zu einer geraden Zahl | hinzugesetzt wird, was für eine Zahl entsteht dann immer?“ —

„Eine ungerade Zahl.“

„Wenn zu jeder Zahl der natürlichen Reihefolge aller geraden Zahlen immer | hinzugefügt wird, was entsteht dann wieder?“ —

„Die natürliche Reihefolge aller ungeraden Zahlen.“

Mit den Zahlen der natürlichen Reihefolge aller ungeraden Zahlen wird nun ebenso verfahren und gefragt.

Hervorheben und gemeinsames Durchsprechen der beiden Gesetze:

Zu einer geraden Zahl | hinzugesetzt, gibt immer eine ungerade Zahl.

Zu einer ungeraden Zahl | hinzugefügt, gibt immer eine gerade Zahl.

Sowie bisher immer | hinzugefügt wurde, so werde nun immer bei jeder der drei verschiedenen Reihefolgen || hinzugefügt. (Der Lehrgang ist wie vorhin.)

Hervorheben und gemeinsames Durchsprechen der Gesetze:

Wenn zu einer Zahl || hinzugefügt wird, so entsteht immer die zweitfolgende Zahl.

Wenn zu jeder Zahl der natürlichen Reihefolge aller Zahlen immer || hinzugefügt wird, so entsteht wieder die natürliche Reihefolge aller Zahlen von Drei bis Zwölf.

Zu einer geraden Zahl || hinzugefügt, gibt wieder eine gerade Zahl.

Zu einer ungeraden Zahl || hinzugefügt, gibt wieder eine ungerade Zahl.

Zu jeder Zahl der natürlichen Reihefolge aller geraden Zahlen immer || hinzugefügt, entsteht wieder eine natürliche Reihefolge aller geraden Zahlen von Vier bis Zwölf;

u. s. w.

Ebenso wird immer ||| und |||| u. s. w. hinzugefügt.

Beim Hinzufügen der ||| entsteht immer die drittfolgende, sowie beim Hinzufügen der |||| die viertfolgende Zahl u. s. w. Daher:

Allgemeines Gesetz: Füge ich zu einer Zahl eine andere hinzu, so entsteht immer die so viel folgende Zahl, als die hinzugefügte Zahl Einheiten oder Eins hat.

„Zählt zu jeder Zahl der natürlichen Reihefolge aller Zahlen jedesmal die nächstfolgende hinzu und seht, was entsteht? — Stellt es auf Euern Tafeln dar."

und		ist		
	und			ist				
		und |||| ist						

u. s. w.

Gemeinsames Durchsprechen und Herausheben einzelner Fragen, z. B.:

„Die dritte und vierte Zahl ist wieviel? — oder gibt die wievielste Zahl?" —

Gesetz: Wenn zu jeder Zahl der natürlichen Reihefolge aller Zahlen immer die nächstfolgende hinzugesetzt wird, so entsteht die natürliche Reihefolge aller ungeraden Zahlen von Drei bis Neunzehn.

Ebenso wird mit den Reihefolgen der geraden und ungeraden Zahlen verfahren.

Hervorheben und gemeinsames Durchsprechen der Gesetze:

Eine gerade Zahl und eine gerade Zahl geben immer eine gerade Zahl.

Eine ungerade Zahl und eine ungerade Zahl geben immer eine gerade Zahl.

Eine gerade Zahl und eine ungerade Zahl geben immer eine ungerade Zahl.

Allgemeines Gesetz: Zwei gleichartige Zahlen geben immer eine gerade Zahl; zwei ungleichartige Zahlen geben immer eine ungerade Zahl.

Zu einer jeden Zahl der natürlichen Reihefolge aller geraden Zahlen immer die nächstfolgende hinzugesetzt, gibt eine immer um vier steigende Reihefolge gerader Zahlen von Sechs bis Achtzehn.

Zu einer jeden Zahl der natürlichen Reihefolge aller ungeraden Zahlen immer die nächstfolgende hinzugefügt, gibt eine immer um vier steigende Reihefolge gerader Zahlen von Acht bis Sechzehn.

Sowie bisher immer nur zwei Zahlen zusammen und aneinander gefügt wurden, so müssen nun drei und mehrere zusammengefügt werden. Z. B.:

|| und | ist wie viel? —

Man fängt hier mit kleineren Zahlen an und läßt das Ganze zunächst noch nicht über Dreißig steigen. — Hier ist das Herausfragen und wie immer das Selbstdarstellen auf der Tafel ganz besonders wichtig. Aus dem Selbstdarstellen gehen auch die Beweise und das Warum hervor.

Wichtig ist das Zusammenzählen

der 1ten und 2ten, dann

der 1ten, 2ten und 3ten, dann

der 1ten bis 4ten Zahl u. s. w. in der natürlichen Reihefolge aller Zahlen.

Nun gemeinsames Durchsprechen und Herausheben einzelner Fragen:

„Wieviel beträgt die erste und zweite Zahl?“ —

„Wieviel beträgt die erste bis dritte Zahl?“ —

u. s. w.

„Was beträgt die Summe aller Zahlen von Eins bis Zehn?“—

„Was beträgt die Summe aller geraden Zahlen bis Zehn?“—

„Wieviel betragen alle ungeraden Zahlen bis Zehn?“ —

Sehr wichtig sind folgende Fragen:

„Wie groß ist in der natürlichen Reihefolge aller Zahlen von Eins bis Zehn die Summe der ersten und letzten Zahl?“—

„Wie groß die Summe der zweiten und zweitletzten Zahl? — der dritten und drittletzten Zahl?“ — u. s. w.

„Wie groß sind in allen diesen Fällen die Summen immer?“— Ebenso bei den Reihefolgen der geraden und der ungeraden Zahlen.

Allgemeines Gesetz: Die Summen zweier Zahlen, welche von den Enden einer gleichmäßig steigenden Reihefolge von Zahlen immer gleichweit entfernt sind, sind sich immer einander gleich.

5. Betrachtung der zusammengesetzten Einheiten.

„Stellt auf Euern Tafeln die natürliche Reihefolge aller Zahlen von Eins bis Zehn dar.“

Der Lehrer thut dasselbe auf der großen Wandtafel.

Der Lehrer spricht nun, indem er immer auf die Tafel zeigt, wohin alle Schüler schauen, vor:

| die Eins ist ein Einer;
|| zwei Eins als ein Ganzes gedacht ist ein Zweier;
||| drei Eins als ein Ganzes gedacht heißt ein Dreier;

u. s. w.

„Was als ein ungetheiltes Ganzes gedacht wird, heißt eine Einheit.“

Der Lehrer spricht vor, die Schüler sprechen nach:

| Ein Einer ist eine einfache Einheit;
|| Ein Zweier ist eine zusammengesetzte Einheit;
||| Ein Dreier ist eine zusammengesetzte Einheit.

u. s. w.

„Stellt mehrere Zweier auf Eurer Tafel dar.“

„Stellt mehrere Vierer dar.“

u. s. w.

„Stellt die natürliche Reihefolge aller Zweier von einem Zweier bis zehn Zweiern auf Eurer Tafel dar.“

„Kann man auch eine natürliche Reihefolge von Dreiern oder von Vierern darstellen?“

Lehrer und Schüler gemeinsam:

|| Ein Zweier ist weder eine gerade noch eine ungerade Anzahl Zweier.
|| || Zwei Zweier ist eine gerade Anzahl von Zweiern.
|| || || u. s. w.

Die Behandlung der zusammengesetzten Einheiten ist ganz der Behandlung der einfachen Einheiten gleich; dennoch mag es eben um

dieſes Zuſammengeſetzten willen beſonders bei Knaben von ſchwacher Faſſungs-, beſonders Zuſammenfaſſungskraft gut ſein, ihr eine nicht geringe Ausdehnung zu geben.

Eine ſehr wichtige Übung, beſonders in Beziehung auf das Verhältnis der Zahl zur Natur, aber auch in Hinſicht der in der Zahl ſelbſt verborgen liegenden Geſetze, und in anderen Zahlbeziehungen iſt

6. die Darſtellung der Zahlen unter allen Formen.

„Kann einer von euch mir die Menge von Zwei auf verſchiedene Weiſe darſtellen? — Wer es kann, thue es.“

„Wie kann man Zwei darſtellen?“ —

„Durch Zwei (| |) und durch einen Zweier (||).“

„Kann man auch die Drei unter verſchiedenen Formen darſtellen?“ —

„Stellt mir alle Formen dar.“

||| · || | · | | |.

„Auf wie viele Weiſen läſst ſich Vier darſtellen?“ —

„Durch |||| · ||| | · || || · || | | · | | | |, d. i. durch einen Vierer; einen Dreier und einen Einer, durch zwei Zweier u. ſ. w.“

Bei jungen und ſchwachen Schülern gehe man höchſtens bis ſieben.

Beſonders wichtig iſt die Aufſuchung des Geſetzes für die Auffindung aller Formen, unter welchen ſich jede Zahl darſtellen läſst.

Dieſes Geſetz tritt nun zwar leicht von ſelbſt hervor, wenn man einfach dem Gange nachgeht, in und nach welchem ſich die Formen ſelbſt entwickeln; doch bleibt wegen der vielfachen Zuſammenfaſſung und des größeren Überblicks, den es bedarf, wenn nicht ſchon ungewöhnlich vorgerückte Schüler dieſen Lehrgang durchgehen, die Aufſuchung dieſes Geſetzes der Natur gemäß immer bis zu der nächſten Stufe der Zahlbetrachtung ausgeſetzt.

Das Geſetz ſelbſt iſt dieſes: Jede folgende Zahl gibt allemal (alle Formen, auch die nur der Stellung nach verſchiedenen, mit eingeſchloſſen) doppelt ſoviel Formen als die vorhergehende Zahl, oder

unmittelbar beſtimmt:

man bekommt die Anzahl der Formen jeder Zahl, wenn man 2 ſo oft in ſich ſelbſt ſteigert, als die zu beſtimmende Zahl ſelbſt Einheiten weniger 1 hat, z. B. 4 gibt $(4-1=3)=2^3=8$ Formen.

7. Das Vermindern und Vernichten der Zahl von außen wird ganz dem ähnlich, eigentlich umgekehrt, gleichwie das Bilden der Zahl von außen durchgeführt, auch werden die umgekehrt sich entsprechenden Gesetze herausgehoben und zur Einsicht gebracht.

8. Bildung der Zahl von innen, nach innerem Gesetz, oder Bildung der Zahlen nach dem Gesetz oder der Bestimmung einer anderen Zahl, oder Bildung der Zahl durch innere Steigerung.

„Stellt die natürliche Reihefolge aller Zahlen von Eins bis Zehn auf Euren Tafeln dar, und nehmt jede Zahl derselben so oft, als die Eins Einheiten hat, und seht, was heraus kommt."

Sie stellen dar:

| .	| .	| .
|| .	| .	|| .
|| .	| .	||| .
u.	s.	w.

Nun gemeinsames Durchsprechen:

Eins hat eine Einheit.

| so oft genommen, als | Einheiten hat, oder | mal genommen, gibt |.

|| so oft genommen, als | Einheiten hat, oder | mal genommen, gibt ||.

||| so oft u. s. w.

u. s. w.

Anders ausgesprochen:

|	nach dem Gesetze der				|	wiederholt gibt		,
||	"	"	"	"	|	"	"	||,
|||	"	"	"	"	|	"	"	|||,

u. s. w.

Noch anders aus- und gemeinsam durchgesprochen:

|	nach dem Gesetze der				|	gesteigert gibt		,
||	"	"	"	"	|	"	"	||,
|||	"	"	"	"	|	"	"	|||,

u. s. w.

Anders aus- und gemeinsam durchgesprochen:

| .	|	mal genommen	gibt	,
|| .	|	"	"	||,
||| .	|	"	"	|||,

u. s. w.

Weiter:

| . | mal gibt |,
|| . | mal gibt ||,
||| . | mal gibt |||,
u. ſ. w.

Endlich:

| mal | gibt |,
| mal || gibt ||,
| mal ||| gibt |||,
u. ſ. w.

„Stellt abermals die natürliche Reihefolge aller Zahlen von Eins bis Zehn auf Euern Tafeln dar und nehmt nun immer die Eins ſo oft, als jede der Zahlen Einheiten hat, und ſeht, was Ihr bekommt.“

Dies kann wieder auf eine oder mehrere der vorhin angegebenen Weiſen ausgeſprochen werden.

Ebenſo wie hier und im vorigen wird mit der ||, ||| und jeder der folgenden Zahlen verfahren und auf eine oder mehrere der angegebenen Weiſen durchgeführt.

Der Zweck dieſes verſchiedenartigen Durchſprechens iſt, daſs der Schüler zur innern Bedeutung des Ausdruckes mal gelange und einſehe, daſs es eine innere Beſtimmung einer anderen Zahl vorausſetzt.

„Wiederholt erſtlich die || ſo oft, als jede Zahl der natürlichen Reihefolge aller Zahlen Einheiten hat;

dann jede Zahl der natürlichen Reihefolge aller Zahlen ſo oft, als die || Einheiten hat;

ſeht, was in beiden Fällen herauskommt, und ſtellt beide Reihefolgen einander gegenüber.“

Sie ſtellen dar:

| (mal) || (iſt) || (zwei) und || (mal) | (iſt) || (zwei)
|| „ || „ || || (vier) || „ || „ || || (vier)
||| „ || „ || || || (ſechs) || „ ||| „ ||| ||| (ſechs)
|||| „ || „ || || || || || „ |||| „ |||| ||||
u. ſ. w. u. ſ. w.

Einzelnes Herausfragen bald aus einer der Reihefolgen, bald aus beiden in gleichen Linien.

„Zweimal Sieben und ſiebenmal Zwei iſt jedes wie viel?“ —

„Worin ſind beide Bildungen der Vierzehn verſchieden?“ —

So können auch Reihefolgen der verschiedenen Wiederholungsweisen der Drei und der Vier aufgestellt und beide Reihen unter sich verglichen werden.

Nun werden einzelne Fragen nach allen Seiten hin herausgehoben.

„Sechsmal Neun, wie vielmal Eins?“ —

„Wenn Du jede Zahl der natürlichen Reihefolge aller Zahlen so oft nimmst, als die | Einheiten hat, was kommt dann immer heraus?“ —

„Immer die Zahl selbst.“

„Wenn Ihr jede Zahl so oft nehmt, als die || Einheiten hat, was für eine Art Zahl entsteht dann?“ —

„Immer eine gerade Zahl.“

„Wenn Ihr jede Zahl so oft nehmt, als die Vier Einheiten hat, welche Art von Zahlen entsteht dann?“ —

„Immer eine gerade Zahl.“

„Was für Zahlen sind Zwei und Vier?“ —

„Gerade Zahlen.“

„Welches Gesetz folgt nun daraus?“ —

„Jede Zahl gerade Zahl mal genommen gibt immer eine gerade Zahl.“

„Nehmt jede Zahl drei-, dann fünfmal und seht, was heraus kommt?“ —

„Gerade und ungerade Zahlen.“

„Also das Gesetz.“ —

„Jede Zahl der natürlichen Reihefolge ungerade Zahl mal genommen gibt ungerade oder gerade Zahlen.“

So sind noch folgende Gesetze zu entwickeln:

Eine gerade Zahl gerade Zahl mal, oder ungerade Zahl mal genommen gibt immer eine gerade Zahl.

Eine ungerade Zahl gerade Zahl mal genommen gibt eine gerade Zahl.

Eine ungerade Zahl ungerade Zahl mal genommen gibt eine ungerade Zahl.

9. Von den Geviert- oder Quadratzahlen.

„Stellt die natürliche Reihefolge aller Zahlen von Eins bis Zehn auf Euren Tafeln dar; nehmt jede Zahl derselben so oft, als sie selbst Einheiten hat, und seht, was immer herauskommt?“ —

Gemeinsames Durchsprechen.

| | mal gibt | Eins,
|| || „ „ |||| Vier,
||| ||| „ „ ||||||||| Neun,
u. s. w.

„Was haben wir gethan?“ —

„Wir haben jede Zahl so oft genommen, als sie selbst Einheiten hat.“

„Oder?“ —

„Wir haben jede Zahl nach ihrem eigenen Gesetze gesteigert.“

„Die Menge oder Zahl, welche entsteht, wenn ich eine Zahl nach ihrem eigenen Gesetz, oder in und durch sich selbst steigere, heißt Geviert- oder Quadratzahl.

Einzelne Fragen: „Welches ist die Geviertzahl dieser oder jener Zahl?“ —

„Von welcher Zahl ist diese oder jene Zahl, z. B. die 64, die Geviert- oder Quadratzahl?“ —

Die Zahl, von welcher eine andere Zahl die Geviertzahl ist, heißt die Wurzel dieser Geviertzahl, auch Quadratwurzel.

„Kann irgendeine Zahl auch Geviertzahl mal genommen werden?“ —

„Ja, z. B. Fünf, neunmal.“

„Kann eine Geviertzahl auch Geviertzahl mal genommen werden?“ —

„Ja, z. B. Neun, viermal.“

Die weitere Ausführung liegt in der Sache selbst.

10. Darstellung aller Formen, in welchen jede Zahl durch Wiederholung gebildet werden kann, oder Darstellung der verschiedenen Arten, wie jede Zahl durch Steigerung gebildet werden kann. „Sucht, auf wieviel Weisen Ihr || durch Steigerung erhalten könnt?“ —

„Auf zwei Weisen: entweder wenn ich die || einmal nehme, oder wenn ich die | zweimal nehme.“

„Stellt auf Euern Tafeln alle Formen dar, in welchen sich jede Zahl der natürlichen Reihefolge aller Zahlen bis Zehn durch Wiederholung oder Steigerung bilden läßt, und seht, was Ihr dabei bemerkt.“

„Entstehen alle Zahlen auf gleich viel Weisen durch Wiederholung?“ —

„Nein! Mehrere Zahlen, z. B. die Eins, Zwei, Drei u. s. w., entstehen nur auf eine zweifache Weise durch Wiederholung oder Steigerung.“

„Auf welche zweifache Weise entstehen diese Zahlen immer?“ —

„Indem die Zahl entweder nach dem Gesetz der Eins, der Einheit, oder die Eins, Einheit nach dem Gesetze der Zahl gesteigert wird.“

„Zahlen, welche nur auf diese zweifache Weise durch Steigerung oder Wiederholung entstehen, heißen Grund- oder Primzahlen.“

„Was sind Grund- oder Primzahlen?“ —

„Nenne mir alle Grund- oder Primzahlen bis Dreißig.“

„Wie viel Grundzahlen gibt es bis 10? — bis 20?“ —

„Welche Zahl bis Dreißig läßt sich auf die verschiedenste Weise durch Wiederholung darstellen?“ —

11. Vom Vermindern oder Vernichten der Zahlen nach innerem Gesetze oder durch Wiederholung.

Dies sowie das davon abhängige und dadurch bedingte Theilen der Zahlen (nicht der Einheit), und das Enthaltensein einer Zahl in der anderen kann nach dem bisher Aufgestellten leicht durchgeführt werden.

Ebenso

12. das Vergleichen der Zahlen nach äußerem

und

13. das Vergleichen der Zahlen nach innerem Gesetze

kann jeder nun leicht nach dem bisher Angedeuteten und nach den vorhandenen Hilfsmitteln selbst ausführen.

Auch nur bis zu diesem Punkte, dem der Vergleichung der Zahl nach innerem Gesetze, oder durch die äußere Form mal, soll der Knabe dieses Alters und dieser Stufe der Entwickelung geführt werden. Das Betrachten der Zahlen in Verhältnissen, welches einen größeren Überblick und eine größere Zusammenfassung der Zahlen voraussetzt, gehört der folgenden Stufe der Knabenentwickelung an, sowie auch sie dadurch mitbezeichnet wird.

2. Formenkunde.

Schon die Außenweltbetrachtung und die Sprachübung führte, wie früher angedeutet wurde, zur Anschauung und Betrachtung, zur Kenntnis der Form; doch die Außenweltsgegenstände zeigen im allgemeinen eine solche Mannigfaltigkeit, Verwickeltheit und darum schwere Anschau- und besonders Bestimmbarkeit der Form, daß die

Sache selbst immer mehr zu weiterem Herabsteigen zu Gegenständen von und mit einfachen Formen und Gestalten hinführet, ein Herabsteigen zu den einfach geradflächig, zu den gleich- und rechtwinkelig begrenzten fordert.

Der Erkenntnis jeder Form liegt aber zuletzt immer die Erkenntnis des Linearen zu Grunde, besonders werden die Formen durch die Vermittelung des Geradlinigen angeschaut und erkannt; darum werden bei der Anschauung und Betrachtung der Gegenstände, ihrer Richtung in sich nach, die krummlinigen Gegenstände bald fallen gelassen und die Gegenstände zuerst auf den Grund des Geradlinigen betrachtet, z. B. krumm ist die Umfassungsfläche eines Ofens, das Glas auf der Uhr, der Rand eines Tintenfasses; geradflächig und gerad sind die Thür- und Fensterbekleidungen, die Fenster- und Spiegelrahmen, die Fenstersprossen.

Nun die Gegenstände und die Theile und Umgrenzungen der Gegenstände ihrer Lage und Richtung zueinander nach, z. B. die zwei langen und die zwei kurzen Fensterbekleidungen sind unter sich immer gleichlaufend; eine lange und eine kurze Fensterbekleidung sind unter sich rechtlaufend, so eine lange und eine kurze Seite des Spiegelrahmens; gleichgerichtet sind die zwei Sprossen zweier zusammenschlagenden Fensterflügel.

So Betrachtung der Stuhl-, Tischbeine u. s. w., der verschiedenen Flächen, Kanten und Ecken an den Tischen u. s. w., ihrer Richtung, Lage, Zahl, Verknüpfung und Form nach. — So Betrachtung des Zimmers, seiner Form, der Lage, Form und Richtung der Wände, Ecken und Winkel desselben u. s. w.

Von der Betrachtung geradflächiger, zusammengesetzter Gegenstände gehe man zur Betrachtung geradflächiger, einfacher Körper über, zur Betrachtung würfeliger, balken- und tafelförmiger, spitzsäuliger Körper u. s. w. Wenn nun so der Schüler, Knabe, aus der Betrachtung der Flächen und Kanten dieser Körper das lineare Verhältnis, unter und in welchem sie angeschaut werden, erkannt hat und ihm so jede Kante selbst als Linienanschauung, und so das Lineare, welches jeder Form zu Grunde liegt, den Umriss gleichsam das Netz derselben macht, klar ist, dann ist auch in dem Knaben, dem Schüler, das Bedürfnis entwickelt, das Lineare und das Verhältnis des Linearen unter sich selbst anzuschauen. So und nun ist der Knabe bis zu der Stufe entwickelt, auf welcher sich ihm der Unterricht für wirkliche Formenkunde und zunächst für Formenanschauung und Kenntnis auf und in einer Ebene Bedürfnis ist.

Die Kunde geradlinig auf und in einer Ebene gebildeter Formen beginnt mit der Betrachtung einer und einzelner Linien, zuerst unverbunden oder unvereinigt, ihrer Lage und Richtung nach als gleichlaufend, gleichgerichtet und ungleichlaufend und letzteres wieder als rechtlaufend und gleichgeneigt, und mit der Aufsuchung, wie Zahl der Linien und Lage und Richtung sich gegenseitig bedingen, dann verbunden oder vereinigt, erstlich im allgemeinen, ob und wie viel verbunden und unverbunden sein können, zweitens der Zahl der Punkte nach, drittens von dem Verhältnis der Lage der Enden zu den Vereinigungspunkten der Linien, ob in oder außer den Vereinigungspunkten. Weiter: Betrachtung des unmittelbaren Erzeugnisses in Punkten verbundener und noch verschiedener Linien, Betrachtung der Winkel der Zahl nach und ihren Verhältnissen zu den Linien und Vereinigungspunkten nach, Betrachtung ihrer Lage und ihrer Form nach. — Weiter: Betrachtung der Linien in Beziehung auf den Raum, den sie einschließen, und Betrachtung dieses Raumes selbst, der Form desselben, bedingt einmal durch die Zahl der Linien, durch die Lage derselben, dann durch die Zahl, Form und Lage der Winkel, die Zahl, Form und Lage der Ecken.

Sowie bisher geschlossene Räume oder gebildete Flächen, jede für sich allein, betrachtet wurden, so müssen sie nun in Verbindung betrachtet werden, und zwar einmal mit Linien, dann mit Winkeln und endlich mit Flächen. Verbindung von Flächen und Flächen, gleichartiger und gleichnamiger und ungleichartiger und ungleichnamiger, und zwar wieder entweder nur in Punkten oder in Linien (Seiten) oder in Flächen, Ebenen sich gleichsam durchschneidend.

Der Ziel- und Schlufspunkt ist: Wo mehrere gleichnamige, aber unter sich wieder ungleichartige Flächen und namentlich mehrere Gevierte und Gedritte (gleichseitige Dreiecke) sich jede unter sich zu einer Form verbinden, die unter sich wieder in mehreren Beziehungen gleich ist, sich also Gevierte und Gedritte, sonst ganz verschiedenartige Formen, in einer dritten gleichsam wieder finden, z. B. drei Gevierte ineinander sich durchschneidend verbunden bestimmen durch ihre Ecken ein Zwölfeck; vier Gedritte, ebenso verbunden, bedingen auch durch ihre Ecken ein Zwölfeck. Das Zwölfeck ist also die das Gedritt und Geviert verknüpfende Form; das Zwölfeck deutet aber auf das Vieleck, das Vieleck an sich oder das uneckige Vieleck ist aber der Kreis. Die Grenze oder das Ziel der Formenkunde durch gerade Linien bedingter Formen ist also da, wo sie auf den Kreis hinweist, denselben fordert und bedingt.

Das Innere dieses Unterrichtes durchzuführen und dadurch das lebendige Ganze der eigenthümlichsten Gesetze, die diese Betrachtungen zur Anschauung bringen und die nach den verschiedenen Seiten, besonders in der Zahl und deren Gesetzen, in eigenthümlichen Gestalten wiederkehren, darzulegen, erlaubt dieser Raum, sowie besonders der Mangel an Formendarstellungen, welche der Zweck dieser Schrift ausschließt, nicht; doch wird das Wesentlichste über den Lehrgang, besonders über das Wesen der Raumkunde, bei den folgenden Stufen der Knaben- und Schülerbildung nachgeholt werden. Hier ist nur noch zu bemerken, dass der Unterricht in der Formenkunde auf dieser Stufe der Knabenentwickelung sich bei weitem mehr an die vielfach wiederkehrende Darstellung und wirkliche Sachanschauung der Formen zu halten, als zu schnell die Anschauung der Wahrheiten in ihrer Allgemeinheit und abgesehen von der Form und abgesehen von der Einzel- und Selbstdarstellung zu fordern hat. Auch müssen auf dieser Stufe noch zu zusammengesetzte Verknüpfungen von Verhältnissen und das Folgern von darum auch zusammengesetzten Schlüssen vermieden werden. *Jedes Verhältnis werde nur rein an und für sich, aber in möglichst vielen Formen und in ganz einfachen und naheliegenden Verbindungen angeschaut.* —

Die Betrachtung gleichgeneigter Linien führt von der Form aus besonders zum *freien Zeichnen*.

3. Sprechübungen

Wir wenden uns nun wieder nach einer ganz anderen und der eben betrachteten rein entgegengesetzten Seite des Unterrichtes; denn der kaum betrachtete Gegenstand des Unterrichtes war sichtbar, festhaltbar; der Gegenstand oder eigentlich das Material dieses Unterrichtes ist hörbar, schwindend; deshalb sind beide Unterrichtsgegenstände sich entgegengesetzt gleich, sich ergänzend und darum zusammengehörig: die erkannte und angeeignete Form sucht den Gegenstand wiederzugeben, auch die Sprache bemüht sich, und es ist Geschäft der Sprache, den Gegenstand abbildend darzustellen. Den Sprachübungen lag es nun ob, und sie hatten zum Zwecke, die Gegenstände zunächst der Außenwelt richtig und klar anzuschauen und rein und bestimmt durch die Sprache zu bezeichnen, die Sprechübungen haben es mit der Sprache als Material, als Darstellungsstoff zu thun, mit den Übungen zur Kenntnis und zum richtigen Gebrauche dieses Stoffes als eines hörbaren, und zunächst wieder mit der Kenntnis, Einübung

und Bewuſstwerdung der Art und Weiſe, wie der Menſch durch ſeine Sprachwerkzeuge ſich gleichſam ſelbſt dieſen Stoff ſchafft und zugleich bildet. Darum betrachtet die Sprechübung das **Wort** rein an ſich, und ganz ab- und weggeſehen vom Gegenſtande.

Die Sprechübungen haben alſo zum Zwecke, dem Menſchen, dem Knaben, die Sprache rein an ſich, als Material, zur Kenntnis und zur klaren Einſicht zu bringen. Hieraus geht nun der ſchon früher angedeutete Zuſammenhang der Sprache, beſonders des urſprünglichen Wortes und der verſchiedenartigen Theile desſelben mit den zu bezeichnenden Gegenſtänden und ihren Eigenſchaften, oder die Betrachtung des nothwendig entgegengeſetzt Gleichen und Gleichartigen zwiſchen Sprache und Gegenſtand: die Wortkunde, als ein neuer Unterrichtszweig mit Nothwendigkeit hervor.

Die verſchiedene Größe der Wörter iſt das Erſte, welches bei der Betrachtung des Wortes als ſolchem und an ſich zu beachten entgegentritt und darum auch durch die Sprechübungen dem Schüler zur Anſchauung gebracht werden muſs. Die Größe eines Wortes aber wird zunächſt erkannt aus der größeren oder geringeren Anzahl der Glieder desſelben; die verſchiedene Anzahl der Glieder jedes Wortes iſt darum das Erſte, welches die Sprechübung dem Schüler zur Einſicht bringen ſoll; ſie unterſcheidet die Wörter in ein-, zwei-, drei- und mehrgliedrige.

Nächſt der Anzahl der Glieder (Silben) dringt ſich die Verſchiedenartigkeit der Theile jedes Gliedes zur Betrachtung auf. Als durchgehende Bemerkung tritt da entgegen, daſs es kein Wortglied ohne Ton (Vocal) gibt. Die verſchiedenen und verſchiedenartigen Töne kennen zu lernen, iſt nun die nächſte Forderung, welche ſich ausſpricht. Die Töne erſcheinen hier als einfache und zuſammengezogene, und die erſteren wieder als Grund- und als Nebentöne. Die Verſchiedenheit und Verſchiedenartigkeit der Töne führt unmittelbar zur Beachtung des verſchiedenen Gebrauchs der Sprachwerkzeuge, beſonders der verſchiedenen Mundſtellungen, und zu der Einſicht, wie die Reinheit und Sicherheit des Tones von der Beſtimmtheit und Angemeſſenheit der Mundöffnung u. ſ. w. abhängt.

Sind nun die Töne ihrem Weſen und ihrer Entſtehungsweiſe nach ſoweit erkannt, als dieſe Entwickelungsſtufe es zuläſst, ſo drängen ſich die Theile der Wörter, welche gleichſam die Körper der Töne ausmachen, die Tonkörper (Conſonanten) zur Beachtung auf; ſie zeigen bald in ſich die weſentliche Verſchiedenheit, daſs einige auch für ſich dargeſtellt und betrachtet noch auf beſtimmte Weiſe hörbar

sind, dies sind die Laute; andere aber für sich bestehend fast gar nicht hörbar sind, weil sie den Gebrauch der Sprachwerkzeuge gleichsam verschließen: die Verschlüsse, Schlüsse.

Laute und Schlüsse zeigen gemeinsam ferner das Eigenthümliche des vorwaltenden Geknüpftseins auch an bestimmte Sprachwerkzeuge: die Lippen, die Nase, die Zunge u. s. w., und so unterscheiden sich nun auch zunächst die Laute als Nasenlaute, Lippen-, Zungen-, Zahn-, Gaumen-, Gurgel- und Lungen- (Hauch-) Laute. Ebenso unterscheiden sich die Schlüsse als Lippen-, Zahn- und Gaumenschlüsse.

Weiter zeigen aber noch die Laute und Schlüsse gleicher Sprachwerkzeuge unter sich und in Beziehung auf ihre Entstehung wieder die wesentliche Verschiedenheit, dass bei der Entstehung und Erzeugung derselben die Sprachwerkzeuge entweder mit mehr, oder minder, oder mittlerer Kraftanstrengung, oder sonst auf eine verschiedene Weise gebraucht, und so und dadurch auch in sich verschieden abgeänderte Laute und Schlüsse gleicher Werkzeuge erzeugt und hervorgebracht werden.

So wird dem Schüler immer mehr nicht nur die Abhängigkeit der reinen bestimmten Aussprache der Worttheile und so der gesammten Muttersprache von dem bestimmten und sichern Gebrauche der Sprachwerkzeuge deutlich, sondern der Mensch, der Knabe, kommt auch so zur klaren Einsicht derjenigen Thätigkeit seiner Sprachwerkzeuge, welche und wie sie jeden Worttheil bedingt und ihm zum Grunde liegt; und so kommt dem Knaben und Schüler nach und nach die Ahnung eines und des innern lebendigen Zusammenhanges der Geistes-, der Körper- und der Naturthätigkeit, wie im Vorliegenden namentlich die Sprache als Erzeugnis des Geistes durch die Körperthätigkeit und als entsprechendes, ganz genügendes Abbild wie der Innen-, so auch der Außenwelt sich ihm darstellt. Und so zeigt dieser sich selbst lebendig erzeugende, entwickelnde Sprachunterrichtsgang in seinem Verfolge die Sprachbildung und Sprachentwickelung, das Sprechen selbst, als ein großes lebendiges Ganzes, als ein Lebeganzes in sich; so treten zwischen den verschiedenartigen in sich scharf geschiedenen Worttheilen, den Tönen, Lauten und Schlüssen, einige gleichsam vermittelnd auf, so der sanfte Gaumenlaut j zwischen den Tönen und den Lauten von dem Tone i aus, der sanfte Lippenlaut w zwischen den Tönen und Lauten von dem Tone u aus; so tritt zwischen die Schlüsse und Laute vermittelnd der sanfte Lippenschluss b von dem sanften Lippenlaut w aus; als Laute und Schlüsse unmittelbar von

dem ſanften Zahnlaut aus vermittelnd treten x und z auf u. ſ. w. So ſcheinen ferner jedem Sprachwerkzeuge in unſerer Mutterſprache immer drei verſchiedene Worttheile anzugehören, wovon dem einen immer eine mehr härtere, dem zweiten eine mehr ſchärfere und dem dritten eine mehr ſanftere oder weichere Kraftanſtrengung des Sprachwerkzeuges zukommt.

Bei weitem mehr geht aus der Sache, durch den Lehrgang ſelbſt, hervor, zu deſſen Andeutung wegen zu beſchränkten Raumes hier nur Einiges ſtehe.

Zuerſt ſagt der Lehrer, um den Schüler zur Anſchauung und Kenntnis der verſchiedenen Wortgröße nach der Anzahl der Glieder zu führen, ein eingliedriges Wort, thut ganz gleichzeitig, um die Größe der Gliederung ſichtbar zu machen, einen wagrechten Schlag mit der rechten Hand, zählt hierauf Eins, und thut ganz gleichzeitig mit dem Zählen wieder einen Schlag, z. B.

Lehrer	ſpricht:	Fuß	Eins	gleichzeitig.
	ſchlägt	—	—	
		(Schlag)	(Schlag)	

Lehrer: „Sucht mir auch Wörter auf, bei welchen man auch nur einen Schlag thun und auch nur Eins zählen kann.“

Ganz gleich, wie der Lehrer, verfährt

der Schüler	ſpricht:	Kopf	Eins	beides wieder ganz gleichzeitig.
	ſchlägt	—	—	

Dieſe und jede der folgenden Übungen wird ſolange getrieben, bis die Schüler fertig die Forderung des Lehrers erfüllen. Zur Aufmerkſamkeit auf die Forderung des Lehrers werden die Knaben am beſtimmteſten durch das Wort „Achtung“ geleitet. Das vom Einzelnen Gefundene und Ausgeſprochene wird wie gewöhnlich von allen durchgeſprochen und dadurch zu einem Gemeingute erhoben.

Weiter:

Lehrer	Fenſter;	Eins,	zwei	ganz gleichzeitig.
	— —;	—,	—	
	(Schlag, Schlag)	(Schlag,	Schlag)	

„Sucht Wörter auf, bei welchen man auch zwei Schläge thun und Eins, Zwei zählen kann.“

„Mantel, gütig, morgen.“

Das Schlagen mit der Hand, um die Größe und Gliederung des Wortes äußerlich, räumlich ſichtbar zu machen, iſt nothwendig,

weil es bei allem Unterrichte und aller Lehre ein tief begründetes, unumgehbares Erfordernis ist, alles von dem Schüler zu Erkennende und demselben von der Erkenntnis vorgeführt Werdende immer an ein seinem Wesen nach Entgegengesetztes zu knüpfen: also das Todte, das Ruhende, die Form, an das Lebendige und die Bewegung, das Wort; das Wort, das Hörbare, das Lebendige an den Raum, das Sichtbare, die Bewegung; das Innere an das mehr Äußere und umgekehrt. Je bestimmter nun der Gegensatz ist, und doch dem ihm entgegengesetzten Wesen entsprechend, umso sicherer und klarer ist auch der Eindruck und das Festhalten desselben von Seiten des Schülers. Im vorliegenden Falle ist das Selbstschlagen mit der eigenen Hand besonders wichtig, weil dadurch die eigentliche und hörbare Größe des Wortes sinnlich fühlbar gemacht wird.

So werden ferner wie oben drei- bis fünfgliedrige Wörter durchgeführt.

Haben die Schüler die richtige Bezeichnung und die Anzahlsbestimmung der Glieder beendigt, so sagt der Lehrer:

„Wörter, bei welchen man einen Schlag thun oder Eins zählen kann, nennt man eingliedrige Wörter."

„Wie nennt man" u. s. w. nach der Lehrweise fort.

„Nennt mir mehrere eingliedrige Wörter."

So bei zwei- bis fünf- und mehrgliedrigen Wörtern.

Nun werden den Schülern, ohne Wahl der Anzahl der Glieder, ein- oder mehrgliedrige Wörter vorgelegt, um die Anzahl der Glieder selbst zu bestimmen, oder es werden den Schülern von dem Lehrer ohne Wahl die Anzahl der Glieder bestimmt, und sie müssen dahin gehörige Wörter aufsuchen. Zuletzt müssen die Knaben die Wörter, sowie die Anzahl der Glieder zugleich, selbst bestimmen. Sind die Schüler in der Gliederbestimmung fest, so schreitet der Unterricht fort.

In dem Bisherigen wurde die Größe des Wortes durch die Anzahl der Glieder bestimmt; das Wesen, die Bedeutung des Wortes hängt aber nicht sowohl von der Größe des Wortes ab, als vielmehr von der Art der einzelnen Theile desselben und deren Verknüpfung. Und hier ist die erste Bemerkung, die sich der Betrachtung aufdrängt, dass es kein Glied eines Wortes gibt, und also darum kein Wort geben kann, unter dessen Theilen sich nicht wenigstens Ein Ton befände, und dass also der Ton gleichsam die Seele oder den Geist jedes Wortgliedes ausmacht. Zur Selbstwahrnehmung dieses Sprachgesetzes soll der Schüler nun durch das Nächstfolgende geführt werden.

Der Lehrer sagt ein eingliedriges Wort, welches sich mit einem Tone endigt, und hebt, nachdem er das Wort ausgesprochen, den Ton selbst besonders heraus:

„Du, der Ton u."

Lehrer und Schüler gemeinsam: „Du, der Ton u."

Auf gleiche Weise werden weiter eingliedrige Wörter, die sich mit den Tönen o, a, e, i, ü, ö, ä ꝛc. endigen, vorgeführt und diese Töne zu Einzelanschauungen erhoben.

Wenn die Schüler schon so vorgerückt sind, dass ihnen die Auffassung des Tones getrennt von den andern Worttheilen leicht möglich wird, so kann der Lehrer gleich mit der nun folgenden Stufe beginnen, d. h. er kann ihnen eingliedrige Wörter, welche den Ton am Ende haben, vorsprechen, und sie den Ton selbst auffinden lassen, und zwar so:

Lehrer (vorsprechend) „Kuh."

Lehrer und Schüler gemeinsam „Kuh."

Damit Wort und Ton den Kindern klar und fest werde, ist es gut, wenn jedes zwei- bis dreimal gesprochen wird. Nun

Lehrer (fragend) „Kuh, der Ton?" —

Schüler (gemeinsam antwortend): — „uh!"

Auch diese Frage und Antwort kann zwei- bis dreimal durchgesprochen werden.

So werden nun mehrere Wörter, in welchen immer derselbe Ton vorkommt, erst einem Schüler und dann sämmtlichen Schülern gemeinsam vorgeführt, z. B. Ruh, du, zu u. s. w.

Weiter werden nun alle Töne auf gleiche Weise vorgeführt.

Ebenso werden nun eingliedrige Wörter vorgeführt, welche mit dem Tone beginnen, z. B. Uhr, oft; sowie hierauf solche Wörter, bei welchen sich der Ton in der Mitte befindet, z. B. gut, roth, kalt.

Durch alles dieses muss der Schüler eigentlich in der sichern Auffindung und Bestimmung des Tones gewiss sein; sollte sich jedoch bei einigen noch Schwanken finden, so muss der Lehrer bei den künftigen Übungen dies zu vernichten suchen und diese Schüler besonders scharf im Auge haben.

In dem Bisherigen wurde der Schüler dahin geführt, den Ton in eingliedrigen Wörtern mit Sicherheit zu bestimmen. Nun an die Schüler die Frage:

„Gibt es ein eingliedriges Wort, welches keinen Ton enthalte?"

Die Antwort darauf: „Es gibt kein eingliedriges Wort, welches nicht einen Ton enthalte," wird allgemein und wiederkehrend durchgesprochen.

Ähnlich dem Bisherigen werden die Töne in zwei- und mehrgliedrigen Wörtern vorgeführt und zur bestimmten Kenntnis erhoben; es ist hierbei, um Verwirrung zu vermeiden, gut, die Töne des ersten, auch zweiten Gliedes festzuhalten, während die Töne der übrigen Glieder wechseln.

Die hier stattfindenden Gesetze wird ein achtsamer Lehrer leicht selbst bemerken und seine Schüler, wenn sie anders schon bis zur Auffassung zusammenfassender Gesetze geschickt sind, darauf aufmerksam machen, z. B. dass zweigliedrige Wörter, welche im zweiten Gliede **ü, ö, eu** haben, selten vorkommen, ausgenommen einige Wörter, wo das erste Glied **u** ist: unnütz, Unglück und mehrere mit **e—ü** und **e—ö** u. s. w. Sollten die Schüler jetzt noch zur Auffassung dieser Gesetze zu unentwickelt sein, so werden sie auch erst dann herausgehoben, wenn sie zum zweiten- oder drittenmale wiederkehren. Dass übrigens das langsamere oder gedehntere und das schnellere oder zusammenfassendere Durchlaufen von der Fassungskraft der Schüler abhängt und dass dort Einzelübungen noch einzuschalten, sowie hier Einzelübungen schnell zu beendigen sind, bedarf nur für den eben erst beginnenden Lehrer bemerkt zu werden.

Wie früher die Anzahl der Glieder von dem Lehrer bestimmt und der Schüler aufgefordert wurde, dazu gehörige Wörter aufzufinden, so können nun auch die Töne und ihre Folge von dem Lehrer gegeben und bestimmt und der Schüler aufgefordert werden, dem entsprechende Wörter aufzusuchen, z. B.:

Lehrer: „eu—i—ei."

Schüler: „Freudigkeit, Deutlichkeit" u. s. w.

Ähnlich den Tönen werden die Tonkörper dem Schüler zur Kenntnis gebracht.

Lehrer (vorsprechend): „Müh."

Schüler (gemeinsam mehrmals nachsprechend): „Müh, Müh."

„Versucht es, das Wörtchen Müh auszusprechen, aber ohne den Ton **ü h**.

Sie versuchen es, es wird hörbar der reine Laut **'m**.

So werden noch andere mit **'m** beginnende und mit einem Ton sich endigende eingliedrige Wörter vorgeführt, z. B. mäh! Mai, und in denselben der Laut **'m** einzeln beachtet.

„Klingt **'m** ähnlich einem der Töne, die Ihr kennen gelernt habt?"

„Nein!“

„Kann man von 'm überhaupt sagen, es tönt?“ —

„Nein!“

„Was kann man aber doch von dem hörbaren 'm sagen?“ —

„Es lautet.“

„Wie werden wir nun 'm im Gegensatz der Töne nennen können und müssen?“ —

„Einen Laut.“

Gemeinsam: „'m ist ein Laut.“

„Sagt neu.“

„Neu, neu, neu.“

„Versucht es, neu ohne den Ton eu zu sagen.“

„'n — 'n — 'n —“

„Wohin werden wir 'n zu rechnen haben, zu den Tönen oder Lauten?“ —

„Zu den Lauten.“

Gemeinsam „'n ist ein Laut.“

Auf gleiche Weise wird der Laut ng vorgeführt.

„Macht den Laut 'm hörbar und seht, welche von Euern Sprachwerkzeugen besonders und wesentlich dabei thätig sind.“ —

„Ebenso bei den Lauten 'n und 'ng.“

„Wie können und müssen darum diese drei Laute genannt werden?“ —

„Nasenlaute.“

„Wie können sie wieder unter sich unterschieden werden?“ —

„Als dumpfer, scharfer, sanfter Nasenlaut.“

„Warum?“ —

„Durch welche Sprachwerkzeuge und bei und mit welchem Gebrauche derselben wird:

der dumpfe Nasenlaut 'm,
der scharfe Nasenlaut 'n,
und
der sanfte Nasenlaut 'ng

hervorgebracht?“

Auf ganz gleiche Weise wird der Schüler zur Einzelanschauung und Kenntnis jedes Tonkörpers, Lautes oder Schlusses geführt.

Nun werden in gewissen Reihefolgen und auch ohne bestimmten Zusammenhang einzelne Forderungen und Fragen an den Schüler gethan, z. B.:

„Mache mir den scharfen oder schnarrenden Zungenlaut hörbar.“

„Lege Deine Lippen ſcharf aufeinander, preſſe die Luft durch die Naſe und ſiehe, welcher Laut entſteht?“ —

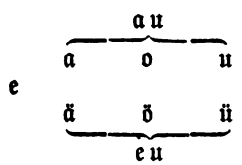
„Wie bringſt Du den ſanften Zahnlaut hervor?“

„Zeige mir die Thätigkeit Deiner Sprachwerkzeuge bei dem ſanften, bei dem ſcharfen Lippenſchluſs,

u. ſ. w., u. ſ. w.

Sowenig es auch möglich iſt, die innige Verwandtſchaft und den lebendigen Zuſammenhang nur ſchon der Urworttheile der Sprache, wie er aus dieſem entwickelnden Lehrgange dem Schüler ſelbſt lebendig hervorgeht, auf einer Fläche durch todte Nebeneinanderſtellung darzuſtellen, ſo ſtehe doch dafür dieſe wenn auch nur ſparſame Andeutung hier.

Töne:



Laute.

	Lungenlaut h			ch Gurgellaut
	Naſenlaute, Lippenlaute,	Zahnlaute,	Zungenlaute,	Gaumenlaute
dumpf	m	v	ſch	r	ch
ſcharf	n	f	ß	l	g
ſanft	ng	w	ſ. s	(ł poln.)	j

(ps, ψ) (ts) ʒ (ks) x

	der Lippen	Schlüſſe: d. Zähne	des Gaumens
ſanft	b	d	g
ſcharf	p	t	k (q)

Durch den bisherigen Unterricht iſt der Zögling nun dahin gekommen, daſs er:

1. jeden Worttheil genau und beſtimmt erkennen, ihn bezeichnen und ihn ſeinem Weſen nach hör- oder wahrnehmbar machen kann, dann, daſs er bei und von

2. jedem Worttheile die Thätigkeit der Sprachwerkzeuge, durch welche der Worttheil hervorgebracht wird, sich nicht allein bewufst ist, sondern sich und andern auch davon Kunde und Rechenschaft geben kann.

Die nächste Stufe dieses Unterrichtes bringt durch Übung dies zur Gewandtheit und Sicherheit; dies geschieht auf eine mehrfache Weise.

Der Lehrer sagt ohne Wahl Wörter und läfst sich die Glieder und Theile derselben hör- und wahrnehmbar machen;

er läfst sich die Wortglieder ihrer Folge nach durch das umschreibende Wort benennen; oder

der Lehrer sagt mehrere Wortglieder in einer bestimmten Folge und läfst den Schülern daraus das Wort bilden, z. B.: „verbindet den sanften Lippenschlufs, den Ton au und den dumpfen Nasenlaut;“ mit dem Ende der Aufgabe wird der Schüler auch antworten: „Baum.“

Diese letzteren Übungen werden jedoch in einer bestimmten Reihefolge vom Einfacheren und Leichteren zum Zusammengesetzteren und Schwereren gemacht; doch kann jeder achtsame und selbstdenkende Lehrer eine solche Folge selbst aufstellen, und je mehr der Lehrer dabei selbstthätig ist, ich möchte sagen, dabei noch selbst zu lernen hofft und strebt und das Ganze des Unterrichtes selbst immer weiter zu fördern sucht, umso lieber wird ihm derselbe und umso segensreicher wird derselbe an seinen Schülern sein.

Mit dieser Sicherheit und Fertigkeit, ja Klarheit aller Wortbestandtheile, sowohl ihrem Gebrauche und Zusammensetzung, als auch besonders ihrem innern, nothwendigen und lebendigen Zusammenhange nach, ist dieser Unterricht auf dieser Stufe der Knabenentwickelung geschlossen, wenn noch, was auf dieser Stufe besonders für das nun noch folgende Schreiben wichtig ist, die Länge und Kürze der Töne in den Wortgliedern (nicht die Länge und Kürze der Wortglieder selbst,) z. B.: man, Mann, nahm, zur Unterscheidung gebracht worden ist.

Auf der folgenden und späteren Stufe des Unterrichts gehen von diesem Punkte neue Zweige des Unterrichts hervor, nämlich die Betrachtung, welche die Länge und Kürze der Wortglieder und so die in den Wörtern liegenden Bewegungsgesetze, und die dadurch bedingten mannigfaltigen Verknüpfungen zu Bewegungsgliedern und Bewegungsganzen zum Bewufstsein bringt.

Die nächste Forderung, die sich noch auf dieser Stufe dem Unterrichte und als Unterricht entgegendrängt, ist die, die Wort-

bestandtheile an bestimmte Zeichen zu knüpfen, dafür bestimmte Zeichen aufzustellen, die hörbare schwindende Sprache sichtbar und bleibend zu machen: die Nothwendigkeit des Schreibens drängt sich entgegen.

4. Schreiben.

Unter Schreiben und Schreibunterricht wird hier keineswegs Schönschreiben und das Schreiben als Kunst, sondern bloß die Fertigkeit und Kunst verstanden, die schwindend hörbaren Worte durch entsprechende und immer sich gleichbleibende Zeichen sichtbar und bleibend, und so sich und andern möglich zu machen, später beim Anblick dieser Zeichen und deren Verknüpfung nicht allein dieselben Worte und so dieselben Vorstellungen zu denken, sondern auch dieselben Worte entweder sich selbst oder andern aussprechend zu machen, um so in dem Hörenden dieselben ersten Vorstellungen, Begriffe und Anschauungen, welchen sie diese ihre eigenthümliche Verknüpfung verdanken, wieder hervorzurufen; dies das Lesen, von welchem gleich im Folgenden.

Das Wichtigere bei diesem Schreibunterrichte ist die Wahl der Schriftzeichen; sie müssen nothwendig folgende Eigenschaften haben: — eigenthümlich für jeden Wortbestandtheil, darum leicht voneinander unterscheidbar, und doch müssen sie wie die Wortbestandtheile selbst unter sich in einem gewissen Zusammenhange stehen, wenigstens dahin deuten. Unsere laufende Handschrift zeigt aber keine dieser Eigenschaften; für unsere und bei unserer Druckschrift ist auch der innere Zusammenhang der Buchstaben schwer nachzuweisen. Minder schwer zeigt sich ein gewisser Zusammenhang bei der ursprünglich römischen, der altlateinischen, oder wie diese von aller Ausschmückung entkleidet erscheint, der altphönizischen Schrift. Beschreibt man nämlich ein Geviert, in dieses Geviert ein Kreisrund, aus den Winkeln des Gevierts Quer- oder Winkellinien, ebenso gerade Linien aus den Hälften der Seiten und auch diesen gleichlaufend, dann aus den zwei obern Winkeln des Gevierts schiefe Linien nach der Mitte der untern Seite, und ebenso von den beiden untern Winkeln nach der Mitte der obern Seite, endlich zieht man durch die eben genannten Mitten der obern und untern Seite und durch den Mittelpunkt des Ganzen eine in der Form einer etwas gedrückten 8 in sich zurückkehrende Linie, so lassen sich in dieses nun sehr ebenmäßig erscheinende Ganze mit sehr geringer Einbildungskraft und auf eine sehr leicht erkennbare Weise

alle Schriftzeichen der älteſten römiſchen, oder, wenn man lieber will, phöniziſchen Schrift verzeichnen.

Es mag nun wohl dieſer äußerliche Zuſammenhang dieſer Schriftzeichen (für das Auge ähnlich einem Anagramm) kaum mit dem urſprünglichen innern Zuſammenhange der Schriftzeichen in Eines zuſammenfallen; dies thut nichts zur Sache, es zeigt doch dem Schüler ſolange, bis einmal der wahre innere Zuſammenhang der urſprünglichen Schriftzeichen, woran ich keineswegs zweifle, aufgefunden ſein wird, wenigſtens äußerlich die Möglichkeit eines ſolchen Zuſammenhanges. Genug, die großen lateiniſchen Buchſtaben erſcheinen wenigſtens dadurch in einem äußeren Zuſammenhange, in einer äußeren Einheit, und was das Wichtigſte iſt: von dieſer Schrift aus läſst ſich dann, wie ſchon früher erwähnt, durch die Mönchsſchrift, durch die ſogenannte gothiſche Druckſchrift, und von dieſen beiden durch die alten Handſchriften hindurch bis ſelbſt in unſere verkürzten und verlängten, abgeglätteten und zuſammenfließenden Buchſtaben unſerer Hand- und Schreibſchrift hin ein Zuſammenhang leicht nachweiſen. Übrigens iſt es eigenthümlich und keineswegs zu überſehen, daſs die große ſtehende lateiniſche Schrift auf jüngere Knaben einen ſehr angenehm und ganz beſonders befriedigenden Eindruck macht.

Was nun den Gebrauch der genannten Schrift zur erſten Schreibſchrift betrifft, ſo iſt von allem andern, was ſich ſonſt noch dafür ſagen ließe, dies hier das Weſentlichſte, daſs dieſe Schriftzeichen äußerſt leicht von den Schülern dieſer Stufe aufgefaſst und nach den ſchon ſo viel geübten ſenk- und wagrechten und ſchiefen Linien verſchiedener Lage und Länge leicht und mit Geſchwindigkeit dargeſtellt werden können.

Der Schreibunterricht ſelbſt iſt nun, ſich unmittelbar an die Sprechübung anſchließend, eigentlich als nothwendige Bedingung aus demſelben hervorgehend, dieſer:

Der Lehrer entwickelt zuerſt in ſeinen Schülern die Nothwendigkeit der einzelnen Schriftzeichen, indem er ſie darauf hinführt, daſs zum Schreiben nicht allein die Kunde von beſtimmten Zeichen für die einzelnen Wortbeſtandtheile, ſondern auch die Gewandtheit in dem Gebrauche und der Verbindung derſelben erfordert wird.

Das Schreiben ſelbſt geſchieht in die oft gedachte Netztafel, es beginnt mit dem am leichteſten darſtellbaren Schriftzeichen einer ſenkrechten Linie, der Bezeichnung des Tones i.

Der Lehrer beginnt: „Macht mir den Ton i mehrmals hörbar.“

Die Schüler thun es: „i, i, i.“

„Macht auf Eurer Netztafel dreimal einen ſenkrechten Strich von zweifacher Länge, und ſagt bei jedem: „dies bezeichnet den Ton i.“

Die Schüler thun es: I „dies bezeichnet den Ton i.“ I „dies bezeichnet den Ton i“ u. ſ. w.

„Ihr habt nun dreimal die Bezeichnung des Tones i.“

„Was habt Ihr gemacht?“

„Bezeichne mir jeder auf ſeiner Tafel noch mehreremale den Ton i.“

„Macht auf Eurer Tafel eine ſenkrechte Linie von zweifacher Länge.“ Der Lehrer thut immer dasſelbe, nachdem es die Schüler auf ihren Tafeln gethan haben, auch auf der Wandtafel. „Von dem obern Ende dieſer Linie zieht eine ganz ſchiefe Linie von zweifacher Länge; aus dem untern Ende dieſer Linie zieht eine ſenkrechte Linie nach oben.“

„Habt Ihr es gethan?“ —

„Was habt Ihr gethan?“

„Wir haben“ u. ſ. w.

„Gut! Ihr habt die Bezeichnung des Lautes 'n gemacht.“

„Macht auf Eurer Tafel dreimal dieſes Zeichen und ſagt jederzeit dabei: dies bezeichnet den Laut 'n.“

„Sagt mir dreimal das Wörtchen in.“

„Aus welchen Worttheilen beſteht das Wörtchen in?“

„Aus dem Tone i und dem ſcharfen Naſenlaute 'n.“

„Könnt Ihr die Zeichen für beides machen?“ —

„Nun ſo ſchreibt dreimal das Wort in.“

Sie ſchreiben: IN—IN—IN.—

Der Lehrer ſieht nach, ob es richtig geſchrieben iſt; löſcht dann alles weg und fordert ſie auf, dasſelbe Wort noch einigemale zu ſchreiben.

Der Lehrer fährt fort: „Macht eine ſenkrechte Linie von zweifacher Länge; aus dem oberen Ende derſelben eine halbſchiefe Linie von einfacher Länge; aus dem unteren Ende eine rechts ſteigende halbſchiefe Linie von gleicher Länge; aus dem oberen Ende derſelben zieht eine ſenkrechte Linie von zweifacher Länge.“

„Habt Ihr es gethan?“ —

„Was habt Ihr gethan?“ —

„Gut! ſo habt Ihr die Bezeichnung des dumpfen Naſenlautes 'm gemacht.“

„Was habt Ihr gemacht oder dargestellt?“ —

„Schreibt mehreremale auf Euern Tafeln das Zeichen für den dumpfen Nasenlaut 'm (nicht em), und sagt auch jederzeit dabei: dies bezeichnet den Laut 'm; oder macht Euch auch nur immer, indem Ihr das Zeichen schreibt, zugleich den Laut hörbar;“ (nämlich so: M'm.)

„Bezeichnet mehreremale den Laut 'n; bezeichnet mehreremale den Ton i; bezeichnet mehreremale den Laut 'm.“

„Sagt mir dreimal das Wort im.“

„Aus welchen Worttheilen besteht dies Wort?“ —

„Könnt Ihr die Zeichen für jeden Worttheil machen?“ —

„So schreibt dreimal das Wort im.“

Sie schreiben: IM—IM—IM.—

Der Lehrer thut weiter wie vorhin.

„Wie viel Schreibzeichen (oder Buchstaben) habt Ihr nun?“ —

„Könnt Ihr mit diesen drei Buchstaben auch noch andere Wörter schreiben?“ —

Ob nun gleich die Knaben diese Frage hier noch nicht werden bejahen können, weil es nur das eine Wort nimm noch gibt, so ist es doch gut, wenn diese Frage hier schon, wo der Zeichen noch so wenig sind, eingeführt wird.

„Ein Wort gibt es doch noch, nämlich nimm. Sprecht dreimal das Wort nimm.“

„Aus welchen Worttheilen und in welcher Folge besteht das Wort?“ —

„Schreibe jeder das Wort „nimm“ dreimal.“

Hier wird herausgehoben, dass die Verschnellerung des Tones durch Verdoppelung des folgenden Buchstaben bezeichnet wird.

Sollten sich auch hier die Namen der Tonkörper En, Em, schon hervordrängen, so ist es doch gut, sie noch so viel als möglich in Hintergrund zu stellen, damit die Sache selbst umso fester werde; sowie aber der Name als nicht zurückweisende Forderung eintritt, so lasse man ihn auch sogleich und mehrmals als Name schreiben, damit sogleich der Schüler mit Bestimmtheit und Klarheit das Verschiedene zwischen der Sache selbst (dem Tone, Laute, Schlusse), dem Namen der Sache (z. B. En, Em) und dem Zeichen derselben (z. B. N, M) auffasse, festhalte und nie verwechsle; diesen dreifachen Unterschied frühe den Schülern recht lebendig und fest zu machen, ist für das Folgende sehr wichtig.

Der Lehrer fährt lehrend fort: „ei, ei, ei. — Sprecht mir mehrmals diesen Ton nach.“

„Ist der Ton ei ein einfacher Ton?“ —

„Nein! es ist ein zusammengezogener Ton“ (welches die Sprechübungen entwickelten).

„Da es kein einfacher Ton ist, ist es auch gut, ihn nicht mit einem einfachen, sondern mit einem zusammengesetzten Zeichen zu bezeichnen. (Der Lehrer schreibend:) Dies ist das Zeichen für den Ton, oder die Bezeichnung des Tones ei: E͡I.“

„Aus welchen Linien besteht das Zeichen E͡I, und wie sind sie zusammengebunden?“ —

„Schreibt mehrmal dieses Zeichen und sprecht jedesmal dabei den Ton ei aus.“

„Was habt Ihr gethan?“ —

„Wie viel Zeichen oder Buchstaben könnt Ihr nun schreiben?“ —

„Vier!“ I—N—M—E͡I.

„Welche Wörter könnt Ihr nun wohl damit schreiben?“ —

Lehrer und Schüler finden gemeinsam (in, im, nimm, schon geschrieben), ferner ein, nein, mein“ —

„Gut! wir wollen sie schreiben; aus welchen Worttheilen besteht das Wort ein? — das Wort nein und mein?“ —

„Schreibt jedes dieser Wörter dreimal.“ —

„Wie viele Wörter könnt Ihr nun schreiben?“ —

„Welche Wörter könnt Ihr nun schreiben?“ —

„Schreibt alle Wörter, die Ihr schreiben könnt, ein-, zwei-, dreimal.“

(Beim Anfange jeder neuen Stunde werden wenigstens alle die Wörter zu schreiben wiederholt, welche in der letzteren Stunde neu geschrieben wurden.)

„Sprecht mehrmals den Ton u aus.“ —

Der Lehrer schreibt U und spricht zugleich: „Dies ist das Zeichen für den Ton u.“

„Schreibt dies Zeichen auch mehreremale.“

„Welche Wörter könnt Ihr nun wohl mit diesem und den früheren Zeichen schreiben?“ —

Lehrer und Schüler finden gemeinsam nur: un, nu, nun, um.

Es werden alle diese Wörter in ihre Theile aufgelöst und geschrieben.

Ebenso mit dem Tone o. Dieser und die früheren Buchstaben geben keine eingliedrigen Wörter.

Ebenso mit dem Tone a; da gibt es an, na, am, man, mann; — mit dem Tone ah, da gibt es nahm.

Nun zu ie, gibt nie — zu eu gibt neu.

Weiter schreitet es nun in den einfachsten Wörtern fort.

„Macht mir den starken oder schnarrenden Zungenlaut hörbar.“

„'r, 'r, 'r.“

Der Lehrer schreibt an die Wandtafel: R, spricht wie oben, und fordert die Schüler auf, dies Zeichen mehrmals zu schreiben.

„Welche Wörter könnt Ihr nun wohl mit diesen neuen Zeichen und den früheren schreiben?“ —

Lehrer und Schüler finden gemeinsam: er, ur, nur, rar, narr, reu, rein, reim, reh, ruh, roh, rauh, uhr. (Hier ist h nur als Dehnungszeichen angeschaut und gebraucht, wie die Verdoppelung als Zeichen der Verschnellerung des Tones.)

Die Fortschreitung der Wörter geht nun zu v, von da zu w; dann zu l, zu b, zu t, zu k u. s. w., u. s. w., einmal nach dem Gesetz der Fortschreitung vom Leichteren zum Schwereren; ganz besonders aber wegen des gleich nun folgenden Daranknüpfens des Lesens der Druckschrift.

Das Wichtigste, aber auch ebenso leicht Erkenn- als Darstellbare dieses Unterrichtsganges ist: dass der Knabe nie etwas lernt, was er nicht sogleich vielseitig zu gebrauchen aufgefordert werde; denn es ist Gesetz des Unterrichtes, dass jeder neu kennen gelernte Buchstabe mit allen früheren verknüpft werden muss, d. h. dass der Schüler alle Wörter auffuchen muss, welche mit diesem neuen und den früher erlernten Buchstaben geschrieben werden können; dies gewährt dem Unterrichte immer neuen Reiz und Leben.

Von eingliedrigen wird zu zwei- und mehrgliedrigen Wörtern nach einer ebenso leicht bestimm- als darstellbaren Lehrweise fortgeschritten.

Sind die Schüler in der sichtbaren Darstellung jedes gehörten, ausgesprochenen oder auch nur gedachten Wortes ziemlich sicher, so hebt man entweder selbst ohne große Wahl Wörter heraus, welche die Schüler schreiben müssen, oder läst ihnen selbst Wörter und bald kleine Gedanken schreiben, wie es ihnen naheliegt. Sind die Knaben bis zu diesem Punkte vorgerückt, so fordert man sie auf, ja macht es zum Unterrichts- und Schulgesetz, dass jedes auf die Tafel Niedergeschriebene und vom Lehrer Durchgesehene von den Schülern auf Papier abgeschrieben werde. Dies gibt auch sogleich ein Mittel

an die Hand, die Knaben, deren Arbeit von dem Lehrer schon durchgesehen ist, während der Zeit zu beschäftigen, als der Lehrer die Arbeiten der andern Schüler verbessern läßt; denn daſs die Verbesserung nach Anleitung des Lehrers immer von den Schülern selbst geschehen muſs, bedarf wohl kaum der Heraushebung. Auch ist es sehr zweckmäßig bei diesem und ähnlichem Unterrichte, wenn der vorgerücktere Schüler, welcher in einem gewissen Umfange in dieser Beziehung einen anderen überschaut, neben diesen gesetzt und ihm aufgetragen wird, die Arbeit seines schwächeren Genossen durchzusehen und zu verbessern. Dies Verfahren hat einen vielseitigen innern und äußern und kaum durch das Wort ganz nachzuweisenden Nutzen: Einmal werden jetzt alle Schüler immer in Thätigkeit erhalten, zweitens wird der Schwächere aufgefordert, dem Stärkeren nachzueifern; der Stärkere kommt hiedurch zur Prüfung dessen, was er weiß und kann, er kommt zur Kenntnis dessen, was ihm noch mangelt, denn es kann nicht fehlen, daſs der Lehrer zum öfteren wird Fehler bemerken, welche der verbessernde Schüler wird übersehen, oder welche er vielmehr selbst nicht wird erkannt haben, denn daſs dieser Schreibunterricht unmittelbar und durch sich selbst zum *Rechtschreiben* führt und er darum mit dem Unterrichte im Rechtschreiben in eins zusammenfällt und darum diesen so lästigen als schwierigen Unterricht als langwierig selbständigen Unterrichtsgegenstand von der Folge ausschließt, bedarf wohl nicht erst hervorgehoben zu werden.

Mit der Fertigkeit des Schülers, alle im Kreise seines Lebens, der Stufe seines Bewuſstseins, liegenden Vorstellungen und Gedanken auf diese Weise und so gleichsam sein inneres Leben selbst darstellen zu können (dies ist ganz gleich der früher schon bei den Linien und Farben und in den Sprachübungen erkannten Stufe der Darstellung von Linien-, Farben- und *Wortganzen* —), ist dieser Unterricht geschlossen, denn die *Mitte*, der allgemeine *Beziehungspunkt*, *Mensch*, ist gefunden und die Darstellung desselben, des Innern auf und in seiner ersten Stufe möglich gemacht, dort durch Linien und Farben, wie früher durch beweg- und bildbaren Stoff und wie hier durchs Wort, dort bei den Sprachübungen durch das schwindende, hier durch das bleibende. *So muſs jede Stufe des Unterrichtes ein in gewisser Beziehung in sich abgeschlossenes Ganzes sein*, eine in gewisser Beziehung ganze Darstellung des Menschen, des Innern des Menschen, sie muſs die Darstellung irgendeines Ganzen in Beziehung und im Verhältnis zu dem Menschen, dem Innern im Menschen, möglich machen.

Durch die eben ausgesprochene Forderung, dass der Schüler das, was er als *eigenen* Gedanken oder *Selbstwahrnehmung* auf der Netztafel dargestellt hat und was ihm von einem Vorgerückteren verbessert worden ist, in dieser verbesserten Gestalt auf Papier abschreiben muss — durch diese Forderung und Übung, welche wieder einen mehrseitigen, aber leicht einzusehenden Nutzen hat, wird der Knabe bald zu dem wesentlichen Bedürfnisse einer schneller fördernden Schrift- und Schreibweise geführt. Dies ist nun also auch der Punkt, wo das Schreibenlernen unserer laufenden Schreibschrift als Unterrichtszweig und Gegenstand erscheint; denn an das *Bedürfnis* in dem Knaben soll, wie schon ausgesprochen worden, sich jeder neue Unterricht anschließen, demselben entgegenkommen; das Geschäft des früheren und vorhergehenden Unterrichtes, die Forderung an denselben ist: das Bedürfnis zu und für jeden folgenden und nothwendigen Unterricht in dem Knaben mit Bestimmtheit und Lebendigkeit zu entwickeln; das Geschäft des späteren, die Forderung an den späteren Unterricht ist dagegen: jenem geweckten früheren Bedürfnisse möglichst bald, möglichst erschöpfend und genügend *nach den Gesetzen der Geistesgesundheit* entgegenzukommen. In diesen beiden so einfachen als wesentlichen Punkten fehlt noch bis in diesem Augenblick unsere bis jetzt bestehende Unterrichts- und Lehrweise, sowie in noch anderen ganz wesentlichen Punkten, welches klar aus dem bisher Ausgesprochenen und Aufgestellten hervorgeht. Diesen Mangel und Fehler nicht allein zur unbezweifelbaren Erkenntnis und Einsicht zu bringen, sondern auch sogleich einen Lehrgang aufzustellen, welcher sowohl jene Fehler vermeidet, als auch das nothwendig Bessere dafür aufstellt, dies ist die Forderung an die Unterrichts- und Lehrkunst, welche nicht allein wir, sondern welche das ganze Menschengeschlecht auf der Stufe der männlichen Entwicklung, auf welcher es jetzt steht, bedarf und die darum auch wir als bewusst unsrer selbst und der Zeit, in der wir leben, anstreben.

5. Lesen.

Lesen ist der rein umgekehrte Act des Schreibens. Schreiben und Lesen sind sich entgegengesetzt wie Geben und Nehmen; und wie Nehmen ein Geben voraussetzt, ja wie man streng genommen weder etwas nehmen darf, noch nehmen kann, ja nicht einmal zu nehmen versteht, das Genommene nicht aufnehmen und gebrauchen, sich nicht aneignen kann, wenn man nicht vorher auch wirklich gegeben habe,

so muſs auch von dieſer Seite der Betrachtung in dem vorliegenden einzelnen Falle das Leſen ſpäter als das Schreiben ſein.

Der Unterrichts- und Lehrgang geht mit Nothwendigkeit aus der Natur der Sache hervor, und iſt ebenſo leicht zu erkennen als darzuſtellen; denn — der Knabe kann ja eigentlich ſchon leſen, nach dem erſten und untergeordneten Begriffe, welchen man mit dieſem Worte verbindet. Leſen war ja ſchon immer der zweite unzertrennliche Act bei jedem Worte, welches der Knabe bisher ſchrieb, welcher noch beſonders bei dem ſpätern Abſchreiben des Selbſtgedachten oder Selbſtgeſchauten geübt wurde.

Das Leſen im gewöhnlichen Sinne und nach der gewöhnlichen Schulbedeutung, das Buchſtaben- und Wortleſen unſerer Buch- und Druckſchrift, iſt nun ſehr leicht erreicht, und was ſonſt in länger als einem Jahre kaum und nur zur Laſt des Knaben geleiſtet wurde, wird nun dem Knaben zur Luſt in wenigen Tagen ſehr leicht geleiſtet.

Das zuerſt Nothwendige iſt, daſs die Buchſtaben der Druckſchrift in ihrer gleichen Bedeutung mit den bisher zum Schreiben gebrauchten großen römiſchen Buchſtaben erkannt werden. Hierbei iſt nicht hinlänglich, daſs man beide nur äußerlich nebeneinander ſtelle, und z. B. ſage: i iſt = I, oder o = O, und u = U u. ſ. w., ſondern es iſt beſonders wichtig, nachzuweiſen, wie die Hauptſtriche der einen Buchſtabenart in der andern enthalten ſind; ja wie unſere kleinen Druckbuchſtaben aus den großen lateiniſchen Buchſtaben hervorgegangen ſein können und mögen, welches beides auch bei nur einiger Aufmerkſamkeit ſehr leicht möglich iſt.

Als Verknüpfungsmittel zwiſchen dem Schreiben mit der oft beſtimmten Schrift und dem Leſen unſerer Druckſchrift iſt es ſehr erſprießlich, wenn man gewiſſe Übungen aus dem Leſebuche zuerſt mit der bisher gebrauchten Schrift auf die Netztafel ſchreiben und dann in dem Leſebuche mit Vergleichung leſen läſst.

Der Punkt, bis zu welchem der Knabe auf dieſer Stufe ſeiner Geſammtentwickelung durch dieſen Unterricht zu kommen hat, iſt der, daſs er beſtimmt und rein, buchſtaben- und wortrichtig leſe, daſs er die durch den Zuſammenhang bedingten, verſchiedenartigen Trennungen und dadurch Zuſammenfaſſungen, auch durch der Größe nach verſchiedene Pauſen bezeichne und halte. Dadurch iſt der Knabe bis dahin entwickelt, daſs es ihm möglich wird, Fremdgedachtes ſich anzueignen und Eigengedachtes und Empfundenes an Fremdgedachtem und Empfundenem zu prüfen, und ſich ſo zu jeder ſowohl durch das Menſchenweſen an ſich, als auch durch ſein Einzelweſen bedingten

möglichen Stufe der Entwickelung und Ausbildung zu erheben. Das höhere, gleichsam zeichnende und malende Lesen bleibt, seinem Wesen nach, der folgenden Entwickelungsstufe überlassen.*)

Rückblick.

Und somit ist der Mensch von dem ersten Grunde seines Seins und Daseins, in seinem Werden und Erscheinen, nach allen Seiten, Stufen und Bedingungen der Entwickelung seines Wesens bis und zur eingetretenen Knabenstufe in Umrissen dargestellt, sowie im allgemeinen die Mittel in ihrem lebendigen innern Zusammenhange, ihrer nothwendigen Wechselbedingung und natürlichen Verzweigung, in ihrer ganzen Wichtigkeit vor unserm Blicke vorübergeführt, durch welche der Mensch nothwendig in diesem der Betrachtung vorliegenden Zeitraume, der Forderung dieses Zeitraumes und der seines Gesammtwesens entsprechend und genügend, entwickelt werden kann und soll, wenn Vollendung dessen Ziel ist.

Überschauen wir nun alles in dieser Beziehung bisher Erkannte und Ausgesprochene, so sehen wir, dass viele Erscheinungen in dem Leben der Knaben freilich noch keineswegs eine besondere bestimmte Richtung haben; so beabsichtigt z. B. die Beschäftigung mit Farben noch keineswegs einen Maler, und ebensowenig die Beschäftigung mit Ton und Gesang noch keineswegs die Bildung zum Musiker; allein diese Beschäftigungen erzielen und bezwecken in dem Menschen, in dem Knaben, zunächst eine allseitige Entwickelung und Darlegung seines Wesens, sie sind im allgemeinen die so nothwendige Nahrung für den Geist, sie sind der Äther, in welchem der Geist athmet und lebt, um Kraft und Stärke, ich möchte sagen, Umfang zu gewinnen, weil ja die von Gott dem Menschen gegebenen Geistesanlagen, welche aus seinem Geiste mit nicht zurückzuweisender Nothwendigkeit in allseitigen Richtungen hervorgehen, nothwendig als Mannigfaltigkeit erscheinen und als solche befriedigt werden müssen, ihnen also in nothwendiger Mannigfaltigkeit entgegengekommen werden muss. Weshalb wir denn nun wohl endlich einmal einsehen sollten, dass

*) Siehe die weitere Ausführung des Gesagten in dem Aufsatze „Wie Lina schreiben und lesen lernt“ im Anhange Seite 291.

Der Herausgeber.

wir höchst störend in die Knabennatur eingreifen, indem wir diese nothwendigen mehrseitigen Geistesrichtungen viel zu sehr in dem heraufwachsenden Menschen zurück- und misdrängen, ja sogar glauben, Gott und Menschen, besonders dem Knaben selbst, zu seinem künftigen irdischen Wohle, inneren Frieden und himmlischen Heile einen Dienst daran zu thun, wenn wir diese und jene abschneiden, und besonders, wenn wir dann andere dafür auf- und einpfropfen. Gott pfropft und oculiert nicht, und so soll auch der menschliche Geist als göttlicher Geist nicht gepfropft werden; aber Gott *entwickelt* das Kleinste und Unvollkommenste in stetig steigender Reihe nach ewig in sich selbst begründetem, ewigem, sich aus sich selbst entwickelndem Gesetze; und Göttlichkeit soll ja des Menschen höchstes Ziel sein im Denken und im Handeln, ganz besonders da, wo er zu seinen Kindern, wie Gott zu den Menschen, in väterlichen Verhältnissen steht. Wir sollten doch endlich in Beziehung auf die Erziehung unserer Kinder beachtend bedenken, dass das Reich Gottes das Reich des Geistigen ist, und dass darum das Geistige im Menschen und so in unseren Kindern wenigstens ein Theil des geistigen Reiches, des Gottesreiches ist, und darum der *allgemeinen* Ausbildung des Geistigen in dem Menschen, in unseren Kindern, der *Ausbildung* des eigentlich Menschlichen, d. i. des Göttlichen als Einzelerscheinung *und als* **solchen**, unsere *Achtsamkeit* widmen; überzeugt seiend, dass dann jeder, der wahrhaft zum Menschen gebildet worden ist, auch für jede Einzelforderung, für jedes Einzelbedürfnis im bürgerlichen und gesellschaftlichen Leben erzogen sei.

Wir sagen nun wohl: „Dies ist alles recht gut, aber nur für unsere Söhne ist es nicht mehr anwendbar, für unsere Söhne ist die Anwendung und der Gebrauch zu spät; denn sie sind schon in dem letzteren Viertel des Knabenalters; was sollen sie nun mit jenem so ganz allgemeinen und begründenden Unterrichte; sie müssen nun nothwendig bestimmtes Einzelnes, unmittelbar für ihren künftigen Beruf und in denselben Eingreifendes bekommen; denn die Zeit ihres Eintrittes in das bürgerliche Leben, die Zeit, wo sie nun daran denken müssen, sich selbst ihr Brot und ihren Unterhalt zu verdienen, oder uns in unserm Geschäfte zu unterstützen, ist zu nahe." — Wir haben Recht, alt sind unsere Söhne für das, was sie jetzt noch lernen sollen; aber — warum haben wir ihnen nicht als Kindern, als beginnenden Knaben, gereicht, ihrem Geiste gegeben, was sie, was er fordern musste? Sollen die Knaben nun diese Entwickelung, diese Bildung für ihr ganzes Leben verlieren? —

Wir sagen nun auch wohl: „Wenn die Knaben nur erst ganz groß und erwachsen sind, da werden, da können sie das alles nachholen, dann zeigt sich ihnen Freizeit genug dazu.“ — Wir Thoren, die wir sind! indem wir dieses aussprechen, widerlegt uns unser Inneres, wenn wir nur dem, was es spricht, Gehör geben und ihm in seiner Bedeutung nachgehen wollen; es mag aber auch da oder dort sich etwas nachholen lassen, was zu bestimmen nicht hieher gehört, aber, *was überhaupt in den Knabenjahren, in der Menschenerziehung und Entwickelung versäumt und vernachlässigt worden ist, ist nie nachzuholen.* Wollen wir als Männer und Väter, und vielleicht auch als Mütter, nicht endlich aufrichtig sein, und uns die nie heilenden, das ganze Leben hindurch blutenden Wunden, oder die verhärteten, sich nie wieder erweichenden Stellen in unserem Gemüthe, oder die aus der Seele weggewischten edlen menschenwürdigen Empfindungen und Gedanken, und die dadurch gewordenen dunkeln Flecken unserer Seele, die sich nie wieder erhellen wollen; wollen wir alles dies, was ein Erzeugnis unserer miss- und verleiteten Jugend- und besonders Knabenzeit ist, uns verhehlen? wollen wir alle die edlen Keime, welche im menschlichen Gemüthe in jener Zeit abgedrückt, welkend gemacht, ja getödtet wurden, in unserm Gemüthe nicht sehen? — wollen wir zum Segen für unsere Kinder uns dies nicht gestehen, es nicht beachten? — Wir haben ein bedeutendes Amt, wir haben einen ausgebreiteten Beruf, wir haben ein einträgliches Geschäft, Gewandtheit des Lebens, erfreuen uns der feinen, abgeschliffenen, gesellschaftlichen Bildung: kann alles dies verhindern, dass in dem Augenblicke, wo wir uns allein und selbst gegenüberstehen, das Lückenvolle und Gestückelte unserer inneren Bildung uns vor die Seele trete, und kann es das Gefühl desselben in uns vernichten, welches seinen Grund größtentheils in der Unvollständigkeit und Unvollkommenheit unserer Jugenderziehung hat? —

Wollen wir darum, dass unsere Söhne und Knaben, und ständen sie auch wirklich schon in dem letzten Drittel, ja Viertel des Knabenalters, einst tüchtige, ganze Menschen werden sollen, und haben sie bis daher noch nicht gelernt, noch nicht entwickelt, was sie als Kinder und beginnende Knaben hätten lernen und entwickeln sollen; so müssen sie nothwendig in die Kindes- und beginnende und begonnene Knabenzeit zurückkehren, um wenigstens nun nicht noch zu versäumen, was noch zu thun möglich ist, und noch nachzuholen, was noch nachzuholen möglich ist.

Es mag nun wohl sein, dass dadurch unsere Söhne um ein Jahr oder ein paar später zum Ziele kommen; aber ist es nicht besser, bei weitem besser, sie kommen doch noch zum wahren Ziele, als höchstens zu einem Scheinziele? — Wir wollen Lebensmänner sein, und verstehen uns so wenig auf die Forderungen des echten, wahren Lebens? Wir wollen Geschäftsmänner und Männer sein, die unsere Rechnung verstehen, und verstehen uns auf das Geschäft, welches doch jedem so nahe liegt, so wenig, und können da, wo es so hochwichtig ist, so schlecht, so sehr schlecht rechnen? — Wir rühmen uns, so reich an Lebenserfahrung zu sein, und zeigen es doch da, wo wir erquickende Früchte davon ernten könnten, so wenig. Wir verschmähen überhaupt den prüfenden Rückblick in unsere eigene Jugend, von welchem wir zu unserem und zum Heile unserer Kinder so vieles lernen könnten; denn auch diese Forderung, dieser Sinn: kehret beachtend zurück in Eure eigene Jugend und weckt, erwärmt und belebt die ewige Jugend Eures Gemüthes, liegt in den Worten und in der Forderung Jesu: werdet wie die Kinder; wie es überhaupt wahr ist, dass vieles, was Jesus zu seiner Zeit und zu seinen Zeitgenossen sagte, der Geist auch jetzt zu uns und zu unserer Zeit spricht. Und sowie überhaupt in allen menschlichen Beziehungen, hinsichtlich des ganzen Menschengeschlechtes, zu Erringung einer neuen Stufe menschlicher und höherer Vollkommenheit seine Anwendung findet, und gleichsam jetzt von neuem wiederkehrend zu dem ganzen Menschengeschlechte gesprochen wird, was zur Zeit Jesu, und ganz besonders in Beziehung auf das Beginnen einer ganz neuen Lebensansicht ausgesprochen ward; so wird auch jetzt zu uns gesagt: „Werdet Ihr nicht alle das an und in Euch, an und in Euern Kindern erfüllen, was der Mensch geistig auf der Stufe des Kindes und Knaben fordert, werdet Ihr dies nicht Euch und Euern Kindern geben, so werdet Ihr nicht erreichen, was in den glücklichsten, seligsten Zeiten Eures Lebens Eure hoffende Seele schwellte und schwellt, wornach Euer Herz in den edelsten Stunden Eures Lebens mit langen, tiefen, sehnenden Seufzern verlangt, und was die Seele der edelsten Menschen schwellt und je schwellte und ihre Herzen erfüllt und erfüllte.“ —

Schluſs.

Faſſen wir nun die Stufe und das Ziel der Ausbildung, welche der Menſch durch die bisher vorgeführte entwickelnde Erziehungs- und Unterrichtsweiſe errungen hat, mit einem Blicke in einem Punkte zuſammen, ſo tritt uns mit großer Beſtimmtheit entgegen: — der Knabe iſt zu der Ahnung ſeines ſelbſtändigen geiſtigen Selbſtes und Weſens gekommen, — er fühlt und er kennt ſich als ein geiſtiges Ganzes; — es iſt in ihm die Fähigkeit angeregt, ein Ganzes ſowohl in ſeiner Einheit als in ſeiner Mannigfaltigkeit, in ſich aufzunehmen, und es iſt in ihm die Fähigkeit gekeimt, ein Ganzes als ſolches und in ſeinen nothwendigen Theilen, ſich ſelbſt, ſein Sein, in ſeiner Einheit und in der Mannigfaltigkeit ſeines Weſens an und durch Mannigfaltigkeit außer ſich darzuſtellen. Wir finden und erkennen alſo den Menſchen ſchon als begonnenen Knaben für das Höchſte und Wichtigſte, für die Erfüllung ſeiner Beſtimmung, ſeines Berufes: — die Darſtellung ſeines, des göttlichen Weſens, in ihm befähigt. Dieſe Fähigkeit nun zur Fertigkeit und Sicherheit, zum Bewuſstſein, zur Einſicht und Klarheit, zum freigeſtalteten Leben zu erheben, dem iſt vom Knabenalter an das künftige Leben des Menſchen in entſprechenden Stufen ſeiner Entwickelung und Ausbildung gewidmet; die Wege und die Mittel dazu nachzuweiſen und dieſe im Leben und in der Wirklichkeit einzuführen, dem iſt die Fortſetzung dieſer Schrift und das Leben des Schreibers derſelben gewidmet; und wie Knaben ganz des Alters, dem dieſes Buch angehört, friſchen Geiſtes, fröhlichen Muthes, freudigen Sinnes und glückſeligen Lebens, welche, während das Buch geſchrieben wurde, in den erziehenden Kreis eintraten, aus welchem es hervorgeht, und die größtentheils deſſen Schreiber während ſeinem Schreiben unmittelbar ſpielend, nie müde werdend, immer neue Befriedigung und Nahrung ihres Thätigkeits- und Lebenstriebes zu fordern, und ſo ihr Weſen frei aus ſich zu geſtalten, umgaben, — wie dieſe, wenn es einer äußern Bürgſchaft bedürfte, Bürge ſind, daſs er die Wahrheit ſchrieb, ſo ſind ſie ihm auch Bürge, daſs er Wahrheit ſchreiben wird.

Anhang

zu

Friedrich Fröbel's Menschenerziehung.

Wie Lina schreiben und lesen lernt.

Eine schöne Geschichte für Kinder, die gern thätig sind.*)

Lina war ein Mädchen gegen sechs Jahre alt, das sich gern selbstthätig beschäftigte.

Sie konnte mit einfachem Spielzeug mancherlei ausführen, durch Würfel und Klötzchen viel Schönes bauen und viel Schönes durch Täfelchen verschiedener Formen und Farben und aus Stäbchen u. s. w. legen.

Stäbchen, farbige Papierstreifen und anderes konnte sie auf verschiedene Art schön zusammenfügen und auf andere Weise Schönes gestalten; ja sie konnte sich sogar manches von ihrem kleinen Spielzeuge selbst machen, welches ihr nun umso lieber war.

Lina konnte auch leicht den Ball fangen und hatte dadurch solche Gewandtheit und Haltung des Körpers, solchen geschickten Gebrauch ihrer Glieder sich erworben, dass sie nicht leicht fiel, nicht leicht etwas fallen liess, noch unbeholfen von der Stelle stieß.

Auch kannte Lina manches schöne Liedchen und konnte es singen. Viele ihrer kleinen Spielchen konnte sie singend mit Liedchen begleiten, wodurch ihr die Spielchen noch lieber wurden, denn die Liedchen belehrten sie sogleich über das, was sie that, und sie brauchte so nicht immer störend Vater oder Mutter zu fragen: „Was ist das?“ und „Warum ist das?“

So war Lina immer in Heiterkeit thätig, denn sie empfand nie Langeweile, und so war sie auch nie missmuthig; vielmehr war sie durch ihre stete Zufriedenheit und ungetrübten Frohsinn der Eltern

*) Aus „Friedrich Fröbels Wochenschrift,“ 1850.

besondere Freude, wie sie ein Vorbild war für alle Kinder, welche auch gern die Freude ihrer Eltern und in reger, geordneter Thätigkeit gern froh sein und spielen wollen.

Da Lina nun wegen jenen Eigenschaften viel in der Nähe der Eltern sein und still bei ihnen spielen durfte, so bemerkte sie besonders eines Tages, wie der Vater mit Freudigkeit einen Brief empfieng und bald darauf auch ebenso wieder einen abschickte. Bittend wendete sie sich zur Mutter, die im Zimmer war: „Gib mir ein wenig Papier, liebe Mutter, bitte, bitte! ich will auch wie der liebe Vater einen Brief schreiben."

„Kleine Kinder, wie Du, liebe Lina," sagte die Mutter, „können nicht gleich wie der Vater und noch weniger auf Papier schreiben. Auch sind die kleinen Fingerchen zum geschickten Festhalten und Führen einer Feder, eines Stiftes noch zu schwach. Allein ich will Dir zeigen, wie man durch kleine Stäbchen Buchstaben und Worte legen und so auch in gewisser Hinsicht schreiben kann, wenigstens so viel, als Du willst und kannst." So sprach die gütige Mutter zur kleinen Lina, welche gleich bittend fortfuhr:

„Mutter, lehre es mich! Wenn es aber nur auch die anderen Leute dann lesen können, was ich so schreibe?"

„Nun lasse uns dies einmal versuchen, Kind! Stäbchen habe ich hier gleich bei der Hand und dieser glatte dunkelfarbige Tisch ist auch recht gemacht dazu, auf ihm werden sich die reinen weißen Holzstäbchen gar schön ausnehmen."

„Aber weißt Du auch, Kind!" sprach die freundliche Mutter weiter: „wenn der Vater einen Brief abschickt, so schreibt er jedesmal seinen Namen darunter, und darauf schreibt er den Namen dessen, welcher den Brief erhalten soll. Also auch Deinen Namen, mein Kind, mußt Du vor allem schreiben, d. h. zunächst mit Stäbchen legen lernen."

„Ei ja! liebe Mutter, das will ich, das will ich."

„Nun, wie heißt Du, mein Kind?"

„O! das weißt Du ja, ich heiße Lina."

„Ich weiß Deinen Namen wohl," sprach die Mutter, „allein, wenn wir ihn schreiben oder auch jetzt einstweilen nur noch mit Stäbchen legen wollen, so müssen wir vorher recht genau auf denselben hören und genau achtgeben, welche Verschiedenheit nach Ton und Laut wir in demselben bemerken, dann müssen wir die Zeichen oder Buchstaben für diese Töne und Laute kennen lernen, hierauf jene Buchstaben genau ebenso nebeneinander legen, wie wir hören, daſs in Deinem Namen die Laute und Töne aufeinander folgen."

So sprach die sinnig belehrende, die liebe Mutter zum achtsamen Kinde und fuhr fort: „Sage mir nun, Töchterchen, Deinen Namen noch einmal recht langsam und deutlich, merke recht auf, welche verschiedenen Laute und Töne Du darin findest, ich will Dir dann auch sagen, was ich höre."

Das lernbegierige Kind sprach nun langsam und deutlich seinen Namen: „L—i—n—a."

„Da hörte ich die Töne i und a," sprach die Mutter.

„Nun wollen wir noch einmal gemeinsam ebenso Deinen Namen sprechen," sagte weiter die Mutter, „und hab' acht, ob Du dieselben Töne höreſt wie ich."

Mutter und Kind sprachen nun gemeinsam L—i—n—a, L—i—n—a; i—a.

„Ja ich höre dasselbe wie Du, liebe Mutter: in Lina, da tönt es: i—a."

„Also in Lina hören wir die Töne i und a."

Jetzt, Kind, lege ich dies gerade Stäbchen senkrecht vor Dich her — | — „fuhr die Mutter fort, wenn Du dasselbe nun in dieser Lage siehst, so lasse immer gleich den Ton i hören." Die Mutter legte nun nochmals das Stäbchen senkrecht vor das Kind hin — | — und das Kind sprach sogleich den Ton „i".

„Sieh'," fuhr nun die gütige Mutter zum Kinde fort, „dieses senkrechte Stäbchen — auf dasselbe zeigend — ist uns nun künftig immer das Zeichen für den Ton i."

Die Mutter legte nun zur Übung das Stäbchen sogleich nochmals vor ihr Töchterchen hin, und dasselbe sagte sogleich i.

„Hörten wir aber nicht noch einen zweiten Ton in Deinem Namen?" fuhr die Mutter fragend fort.

„Wohl, den Ton a," antwortete das Kind.

„Siehe," sprach die Mutter, „jetzt lege ich zwei Stäbchen her, oben dicht aneinander und verbinde sie durch ein drittes kleineres in wagrechter Richtung:

A*)

wenn Du nun dies Zeichen siehst, so lass gleich den zweiten Ton Deines Namens hören."

*) Da es durch den Druck nicht wohl möglich, mindestens schwierig ist, die Stäbchenbuchstaben durch einfache, immer gleichbreite Striche darzustellen, so mussten hier zu deren Bezeichnung die großen lateinischen Druckbuchstaben angewandt werden, was bei der Ausführung zu beachten ist. Zu bemerken ist noch,

Die Mutter nahm nun das Zeichen wieder weg, legte es abermals hin, und das Kind sprach immer, sowie das Zeichen vor ihr lag, auch den Ton **a** aus.

Da gab es denn zwischen Kind und Mutter bald ein so reges, heiteres Leben, dass es eine Freude war, es mit anzusehen; denn bald legte die Mutter das senkrechte Stäbchen hin — **|** — und dann sagte das Kind sogleich klar den Ton „**i**," den es bezeichnet, bald wieder die drei verbundenen Stäbchen — **A** —, und dann sprach sogleich das Kind laut, rein den Ton „**a**".

Nun wurde gewechselt, das Kind legte die Stäbchen, und die Mutter sagte die Töne; ein andermal wieder sagte die Mutter die Töne, und das Kind musste für jeden Ton die richtigen Zeichen oder Buchstaben legen.

Jetzt lagen nun beide Zeichen oder Buchstaben

I A

vor Kind und Mutter da, da fragte die Mutter das Kind: „Heißt Du denn aber bloß **i** und **a**?"

„Nein, ich heiße ja Lina."

„Ei Kind! da fehlen uns ja für Deinen Namen noch Zeichen. Geschwind sprich mir denselben recht langsam noch einmal, gib aber dabei auf Deinen Mund, besonders auf die Bewegung Deiner Zunge wie aber auch auf Dein Gehör acht, ob Du dadurch etwas bemerkest;" so sprach die Mutter, und das Kind sagte, wie es die Mutter gewünscht hatte:

l—i—n—a.

„Nun will auch ich Deinen Namen so sagen," sprach die Mutter, „und sei Du aufmerksam:

l—i—n—a."

„Ach ja," bemerkte sogleich das Kind, „es kommen zum **i** und zum **a** durch die Zunge und ihre Bewegung noch *Laute* hinzu."

„Ganz recht, mein Kind. Nun gib weiter so schön wie bisher acht. Vor den Buchstaben **I** lege ich das Zeichen für den Laut, welchen Du vor dem Ton **i** hörst:

L I;

---

dass auch die runden Linien bei dem **R, P, D, O** u. s. w. durch feine Stäbchen gelegt werden, welche zwischen dem Daumen- und Zeigefingernagel in kleinen Absätzen nach innen geknickt worden sind und so einen Bogen bilden, deren einen man bei **R** und **P**, zwei aber bei **D, O, Q** gebraucht.

nun heißt es **Li**, und vor den Buchstaben **A** lege ich das Zeichen für den Laut, welchen Du vor dem Ton **a** hörst:

N A;

nun heißt es **„na“**.

Und beides dicht nebeneinander:

L I N A,

heißt „Lina.“ So lehrte die liebe Mutter das lernbegierige achtsame Kind, und „Lina“ — „Lina“ las und sprach das beglückte Kind, nahm die Zeichen weg und legte sie von neuem hin.

„O, wie freue ich mich, gute, liebe Mutter, daſs ich nun meinen Namen legen und leſen kann; wie danke ich Dir. Aber wenn ihn nur auch der Vater und andere Leute leſen können?“

„Nun, es iſt gleich Mittag,“ ſagte die Mutter, „da wird jetzt der Vater und der Oheim gleich kommen, da wollen wir denn ſehen, ob ſie leſen können, was Du ſo gelegt haſt.“

„Wenn Vater und Oheim nur ſchon da wären, wie freue ich mich!“

Wie dies das Kind ſagte, traten ſie auch ſogleich in die Stube, und kaum hatte Lina dem Vater und Oheim Zeit gelaſſen, die Mutter zu begrüßen, da zupfte ſie dieſelbe ſchon an ihrem Kleide und ſah bittend an ihr in die Höhe. Die Mutter verſtand den ſehnenden Blick, nahm den Vater bei der Hand und führte ihn zum Tiſche, indem ſie zugleich ſagte: „Siehe Väterchen, was hier Lina gelegt hat.“

Der Vater ſieht und lieſt „Lina.“ „Ei Kind, Du haſt ja Deinen Namen gelegt, Du kannſt ja ſchon Deinen Namen mit Stäbchen ſchreiben.“

Da trat der Oheim hinzu und ſagte: „Nun, das muſs ich doch auch ſehen! — wirklich, es iſt ſo. „Lina“ ſteht hier mit Stäbchen geſchrieben.“

Da war denn große allgemeine Freude.

Der Vater aber ſprach: „Jetzt, Kind, laſſe mir es aber auch ſehen, daſs Du Deinen Namen legen kannſt; ich ſchiebe die Stäbchen zuſammen, ſchreibe ihn nun noch einmal damit.“

„Gleich, Vater,“ und ſie ſprach und legte wieder:

L I N A.

Nun fragte bald der Vater, bald der Oheim nach dem einen, bald nach dem andern Buchſtaben oder Zeichen, und das Kind muſste den Ton oder den Laut ſagen, den es bezeichnete. Umgekehrt

machten sie aber auch einen der Laute oder Töne des Namens Lina hörbar, und das Kind mufste dann das Zeichen dafür legen.

Da gab es nun Lust und Freude, die man selbst gesehen haben mufs, um sie sich recht lebhaft vorzustellen.

Die Mutter aber sprach: „Kinder, Ihr vergefst ja das Mittagsessen darüber, die Speisen werden ja ganz kalt."

Indem sie nun alle zu Tisch giengen, sagte der Oheim: „Die liebe Mutter sorgt doch für alle; erst half sie der Lina und nun sorgt sie auch für uns, dafs die Speisen nicht kalt werden. Heut, Lina, hast Du uns nun durch das Legen und Lesen Deines Namens Freude gemacht, morgen mache uns Freude durch das Legen und Lesen des schönen Wortes „Mutter."

„Du bist doch auch recht lieb, Oheim," sagte das Kind.

Und man war heut bei Tisch so vergnügt und froh, als wenn ein Geburtstag gefeiert würde.

Am andern Tage war kaum die Stunde erschienen, in welcher sich gewöhnlich die forgsame Mutter einige Zeit dem Kinde ganz hingebend mit demselben beschäftigte; da trat auch sogleich das Kind zu ihr hinzu, bittend: — „Lehre mich nun heut das schöne Wort „Mutter" legen, damit ich dem Vater und dem Oheim, wenn sie nachher kommen, wieder eine Freude machen kann."

„Es ist wohl ein schönes Wort, welches Du, mein Kind, gern legen willst, und wir wollen es auch legen lernen," sprach die Mutter; „aber es gibt noch ein ebenso schönes, liebes Wort und das heifst, weifst Du wohl wie?" —

„Ach ja, „Vater" heifst es."

„Nun siehst Du, dies wollen wir heut legen lernen, damit Vater, wenn er kommt, auch sieht, dafs wir an ihn denken und ihn lieb haben."

Jetzt liefs nun zuerst die Mutter dem Kinde wieder recht und deutlich das Wort

V—a—t—e—r

sprechen und fragte dasselbe, welche Töne es höre; leicht antwortete es nicht nur **a**—**e** (ä und kurz gesprochen), sondern es sagt auch alsbald: „Siehe Mutter, das Zeichen für den Ton „**a**" weifs ich noch," und sogleich legte sie es vor die Mutter auf den Tisch:

A.

„Das ist schön," erwiderte diese, „nun will ich Dich auch das Zeichen für den Ton e (ä und kurz gesprochen) lehren," und legte ein wenig entfernt voneinander:

A Ê.

Durch die Aufmerksamkeit der Lina und die Hilfe der Mutter wurden nun auch bald die noch fehlenden Laute des Wortes: **V' t' r'** und die drei Zeichen dafür **V T R** aufgefunden und durch einige Übung und Vertauschung des Ortes festgehalten, und bald lag **VATÊR**, das schöne Wort, vor ihnen, und ebenso leicht, wie früher seinen ihren Namen, konnte Lina auch diesen lesen; selbst wenn er zusammengeschoben wurde, konnte sie ihn bald wieder von neuem legen.

Da gab es nun wieder Freude in Fülle, Freude, welche Lina schon jetzt hatte, und Freude, welche sie erwartete, wenn Vater und Oheim wieder kämen. Das dadurch beglückte, lernbegierige Mädchen strebte nun immer vorwärts. „Mutter, lieb Mutter!" sagte sie darum bittend. „Der Oheim hat gewünscht auch das schöne Wort „Mutter" zu legen; lehre es mich doch, damit, wenn er heut kommt, ich ihm dadurch Freude mache, und gewiss, auch der Vater wird sich freuen, wenn ich es legen kann."

„Gern," erwiderte die Mutter, „nur musst Du auch über das Neue das Frühere nicht vergessen."

„O nein, ganz gewiss nicht, Du kannst mich immer fragen, wenn Du willst."

Nun ließ die Mutter dem Töchterchen zuerst wieder das Wort langsam und bestimmt aussprechen und die Töne **u** und **e** (ä kurz gesprochen) merken. Bald wurde erkannt, dass nur **ein** neuer Ton vorkomme, u, und sogleich lehrte die Mutter auch dem Kinde das Zeichen —**U**— dafür und forderte es auf, beide wieder etwas getrennt vor sich auf den Tisch zu legen, was sie auch that.

U Ê.

Der neue Laut „m", der in dem Worte vorkommt, wurde auch bald gefunden und dessen Zeichen **M** von dem Kinde sich angeeignet; so stand oder vielmehr lag denn auch bald das ganze schöne Wort **MUTTÊR** vor ihr auf dem Tische, zu welchem das Kind voll Wonne das schon erlernte **VATÊR** hinzufügte.

Nachdem nun Mutter und Kind die beiden Wörter nach Ton und Zeichen vielfach verglichen, das Gleiche und Ungleiche in beiden

aufgesucht hatten und so das Kind im Legen und Lesen gleich sicher war, trat zu ihrer Freude der Vater mit dem Oheim ins Zimmer.

Voll Wonne und Lust glänzten des Kindes Augen wie am schönen Christfestmorgen über die Freude des geliebten Vaters und des lieben Oheims.

Geprüft wurde Zeichen und Ton, und da Lina zuletzt immer die Fragen und Aufgaben löfete, so erhöhte sich ihre Freude so, dafs sie endlich sagte: „Ich will die Stäbchen beider Worte zusammenschieben und sogleich jedes wieder legen“ und wie gesagt, so gethan: zusammengeschoben waren die Stäbchen, und bald lagen wieder schön geordnet vor ihnen alle:

VATÊR
MUTTER und bald lag
auch **LINA** darunter.

Da fügte der Vater zu dem Namen des Töchterchens noch das Wort **LÍÈB** hinzu und sagte lächelnd und versuchend fragend: „Nun lies auch, was ich geschrieben habe.“

„Das erste Zeichen kenne ich schon,“ sagte Lina, „das zweite und dritte weiß ich auch, allein ich weiß nicht, was der Bogen oben bedeuten soll.“

Die Mutter: „Es zeigt, dafs beides so verbunden das Zeichen für das etwas gedehnte ie ist; nun sprich aus, was Du kennst.“ „Lie,“ sagte das Kind, und die Mutter: „Schliefs nun die Lippen, so hast Du das Wort“: — „Lieb,“ sagte das Kind.

„Nun lies beide Worte,“ ermunterte der Vater.

„Lieb Lina,“ las das Kind und schmiegte sich liebend und dankbar an Vater, Mutter und Oheim, indem es frohen Blickes zu ihnen hinauf sah und leise sagte: „Mein geliebter Vater, meine gute Mutter, mein lieber Oheim!“

„Ja, liebe Eltern zu haben, ist für Kinder ein grofses Glück,“ sagte der Oheim. „Siehe nun, Lina, ob Du uns morgen diese schönen Worte auch legen kannst.“ Und alle giengen nun still zu Tisch.

Am andern Morgen, als die bestimmte Stunde Mutter und Kind wieder zu gemeinsamer Beschäftigung zusammen führte, war es der Lina erste Sorge, des Vaters und des Oheims Wunsch zu erfüllen und die von ihnen gewünschten Wörter zu legen.

Bei genauer Betrachtung der Worte und ihrer Theile ergab sich denn gar bald, dafs nur zwei neue Töne und ein einziger Laut mit

ihren Zeichen in dem Ganzen vorkämen, nämlich der Ton „ei,“ mit dem Zeichen EI und der Ton „o“ mit dem Zeichen O, dann der Laut „h“ mit seinem Zeichen H.

Dies alles ward von der achtsamen Lina, geleitet von der treuen Mutter, bald gelernt, und nach einiger gründlichen und wiederholten Übung lag das Gewünschte vor Mutter und Kind auf dem Tische:

MEIN LIEBER OHEIM
MEIN LIEBER VATER

und sie fügte schnell hinzu:

MEINE LIEBE MUTTER
MEINE LIEBEN ELTERN.

Groß war die Freude, aber noch größer ward sie, als der Vater, nachdem er heut etwas früher als gewöhnlich mit dem Oheim gekommen war, das Gelegte gelesen hatte und auch die von demselben hinzugefügten Worte:

LINA IST UNSER LIEBES KIND

von der Lina mit Hilfe der Mutter gelesen worden waren; — denn es zeigte sich bald, dass sich darin nur drei unbekannte Zeichen S, K und D fanden, welche die liebe Mutter dem Kinde leicht deutete.

Als nun auch der Vater und der Oheim die Worte wieder laut gelesen hatten, da nahm Lina die Mutter an der Hand, führte sie in das Fenster, wo ihr Nähtischchen stand, und sagte ihr etwas leis in die Ohren; da blickte die Mutter das Kind freundlich an, machte einige Zeichen mit den Fingern auf das Nähtischchen, und vergnügt gieng Lina zum Vater zurück, ihn bittend: „gehe einwenig hin ins Fenster, ich will nun auch noch etwas legen und sehen, ob Du es lesen kannst.

Mit der Mutter stillen Hilfe lag bald auf dem Tische:

DU BIST UNSER GUTER VATER,

denn nur ein neues Zeichen G hatte die Mutter der Lina zu zeigen gehabt. „Nun komm, lieber Vater,“ sprach die Mutter, „und lies, was Lina und ich Dir mit stillem Wort sagte.“

Nachdem er es gelesen hatte, umarmte er Mutter und Kind und sagte: „Ihr seid meine Freude, mein Glück.“ Da trat still-

schweigend der Oheim bittend hinzu: „Nun lasst in Euerm Bunde des Glückes, der Freude und des Friedens mich der vierte sein.“

„Ich habe wohl auch an Dich gedacht, lieber Oheim, aber ich durfte jetzt nicht mehr Zeit verbrauchen, weil, wie die Mutter sagte, das Essen schon wieder auf uns wartete.“ —

So war der glücklichen Familie und der beglückten Lina noch gar mancher frohe Tag verflossen; immer hatte sie ihr Stäbchenkästchen bei der Hand, und wo sie nur konnte, suchte sie die Namen der Glieder ihres Hauses zu legen und dessen Verhältnis zum Ganzen: ob Vetter oder Großmutter, zu bezeichnen, so dass in ihrer Umgebung bald kein Name und kein Verhältnis war, welches sie nicht durch Stäbchen hätte legen können.

Da musste der Vater in dieser Zeit eine Reise machen, von welcher er sagte, dass sie ihn einige Zeit abwesend halten würde; sogleich trat auch mit der Abreise des Vaters in dem Kinde der alte Wunsch hervor: „Mutter, könnte ich doch nur schreiben, dass ich auch dem Vater einen Brief schicken könnte!“ —

„Nun soweit, als es jetzt schon möglich ist, werde ich Deinen Wunsch erfüllen, morgen werde ich deshalb das Nöthige besorgen,“ sprach die gütige sorgsame Mutter zur erwartungsvollen Lina, welche sogleich freudvoll von ihrem Sitz aufsprang, die Mutter umarmte und jubelnd ausrief: „Ach morgen, ja morgen.“

Der morgende Tag und auch die für Mutter und Kind zu gemeinsamer Beschäftigung bestimmte Stunde war erschienen. Erwartungsvoll eilte Lina in der Mutter Zimmer. Kaum hatte sie sich Zeit genommen, der Mutter, welche an ihrem Nähtischchen arbeitete, guten Morgen zu sagen, unwillkürlich wandte sich Auge, Kopf und Körper nach dem Tisch in der Mitte der Stube, von woher gleichsam freundlich eine schöne, neue, eingerahmte Schiefertafel winkte, neben welcher in eine Feder eingeklemmt ein Schieferstift lag, und mit wenigen beflügelten Schritten stand auch das Mädchen am Tische, freudig die Tafel betrachtend und sie gleichsam liebkosend, nach allen Seiten wendend und auch die Feder mit dem Griffel, sich dadurch beglückt fühlend, zwischen den Fingern drehend.

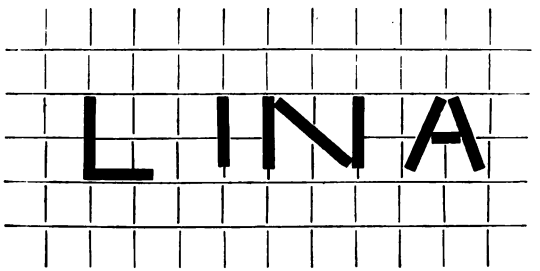
Wieder die Tafel aufmerksam besehend, rief sie und lief mit derselben zur Mutter: „Sieh nur, Mutter, die schönen geraden Striche und die vielen kleinen Vierecke auf der Tafel!“ — „Ja, mein Kind, die sollen Dir das Schreiben erleichtern,“ sagte die Mutter. Auf einmal stand nun Lina ganz betroffen und wie aus einem Traum erwacht vor derselben; endlich fand sie Worte und

ſagte: „Ach Mutter, ich glaubte, ich würde nun mit der Feder auf Papier ſchreiben, dieſe Tafel kann ich ja dem Vater nicht als Brief ſchicken.“ „Auch auf Papier wirſt Du nun ſehr bald ſchreiben können,“ ſprach tröſtend die Mutter zur Lina, „wenn auch nicht gleich mit der Feder und Tinte, doch mit einem Bleiſtifte, ſo daſs Du auch bald dem Vater und ehe er wieder zurückkehrt, ein Briefchen ſchreiben kannſt; Du muſst nur wie bisher recht achtſam ſein.“

„Ach Mutter, das will ich gewiſs, gewiſs.“

„Nun komm, ſo wollen wir ſogleich beginnen.“

Die liebe Mutter lehrte nun zuerſt der Lina den Griffel ordentlich halten, ſo daſs die noch ungeübten kleinen Finger dadurch nicht unnatürlich gebogen und gedrückt wurden, dann ließ ſie ihr wieder ihren Namen „Lina“ mit Stäbchen auf den Tiſch legen und zeigte ihr nun, wie ſie die Länge eines gelegten Stäbchens auf der Tafel nur durch einen geraden Strich von der Länge zweier Vierecke zu bezeichnen habe. Und nach einiger Nachhilfe der lieben Mutter hatte Lina nun bald ihren Namen mit dem Griffel in das Netz der Tafel eingeſchrieben. Als er nun nach einiger Übung vollendet auf der Tafel ſtand, zeigte ſie ihn der Mutter: „Sieh, liebe Mutter, iſt es ſo recht?“



„Ganz recht,“ ſprach die Mutter. Jubelnd ſprach das Kind: „O wie ſchön, wie ſchön, nun will ich auch Vater und Mutter und Oheim und lieber Vater, liebe Mutter und lieber Oheim legen und ſchreiben, dann kann ich auch gewiſs dem Vater bald einen Brief ſchicken.“

„Nur langſam, langſam, Kind, eines nach dem andern! Dein Wunſch ſoll Dir bald erfüllt werden, übereile Dich nur nicht.“

Daſs dem Oheim, welcher nicht mit dem Vater verreiſet, dieſer neue Fortſchritt des Könnens freudvoll mitgetheilt wurde, ſowie, daſs er ebenſo innig freudig daran Antheil nahm, das könnt Ihr Euch,

Ihr lieben Kinder, ſelbſt ſagen; und er dachte bei ſich: Lina iſt ſo fleißig, macht der Mutter, dem Vater ſoviel Freude und ebenſo auch mir, ich muſs ihr doch, wenn ich wieder zu ihr komme, eine Freude machen; und wie er es dachte, ſo führte er es auch gleich in dem nächſten Tage aus.

„Mutter!“ ſprach an demſelben Lina, als die Beſchäftigungsſtunde ſie wieder zuſammenführte: „Mutter, heute laſs mich ein Briefchen an den Vater wenigſtens als Verſuch auf die Tafel ſchreiben; wenn ich dann einmal einen Brief auf Papier ſchreibe, geht es gewiſs gleich beſſer.“

„Nun,“ ſagte die Mutter, „wir können es ja verſuchen, wenn es ja auch nicht gleich geht.“ „O, mit Deiner Hilfe, Mutter! wird es ſchon gehen,“ jubelte Lina.

„Aber was willſt Du denn ſchreiben?“ fragte die Mutter.

Lina beſann ſich nur kurze Zeit, dann ſagte ſie: „Lieber Vater, komme doch bald wieder“ . . . . .

„Halt einſtweilen,“ ſprach die Mutter, „wir wollen erſt ſehen, ob wir dies alles ſchreiben können. Die erſten beiden Worte wirſt Du leicht können,“ und bald ſtanden ſie auch wirklich auf Linas Tafel. Die andern vier Worte wurden dann auch jedes einzeln langſam geſprochen, die Buchſtaben für jedes Wort beſtimmt, und nach kurzer Zeit ſtand als Brief auf der Tafel

LIEBER VATER KOMME DOCH BALD WIEDER.

„Iſt nun der Brief fertig?“ fragte die Mutter Lina. „O nein! ich muſs ja auch dem Vater ſagen, daſs ich ſchon auf die Tafel ſchreibe,“ und bald ſtand auch mit der Mutter Hilfe auf derſelben

ICH KANN SCHON AUF DIE TAFEL SCHREIBEN.

„Jetzt iſt der Brief fertig,“ ſagt Lina.

„O nein,“ erwiderte die Mutter, „etwas fehlt ihm noch; ich ſagte Dir, als wir das Legen der Worte mit Deinem Namen begannen, daſs es zu jedem Briefe gehöre.“ Da beſann ſich das Mädchen nur kurze Zeit, dann ſagte es: „ja wer einen Brief ſchreibe, müſſe auch ſeinen Namen darunter ſetzen, ſagteſt Du. Das will auch ich thun.“

DEINE LINA

ſchrieb ſie noch unter den Brief und ſagte, hat Dir dieſen Brief geſchrieben.

Eben war sie nun fertig und hatte es der Mutter gezeigt, welche ganz damit zufrieden war, da trat der Oheim in die Stube.

Sogleich sprang Lina von ihrem Stuhle auf, ergriff ihre Tafel, lief auf den Oheim zu und hielt sie ihm in freudiger Erwartung entgegen.

„Ei! was lese ich," sagte der Oheim verwundert, „schon einen Brief an den Vater, nun! der wird sich einmal freuen, das ist brav, recht brav von Dir, Lina," aber mit gesenktem Tone fügte er hinzu: „der steinerne Brief wird aber ein tüchtiges Postgeld kosten, ja ich fürchte, er wird zerbrechen, ehe er zum Vater kommt."

Mit trauerndem Tone erwiderte Lina, „ich habe die Mutter auch schon um Papier gebeten; allein sie meinte, ich müsste das Schreiben erst mit dem Griffel auf der Tafel versuchen, und so ist denn auch dieser Brief nur ein Versuch."

„Nun warte nur," sprach die Mutter tröstend zu Lina, „wir wollen den Brief auf der Tafel stehen lassen, und weil er Dir wirklich als Dein erster Versuch so gut gelungen ist, so will ich Dir morgen früh über Kreuz linirtes Papier und einen Bleistift mit aus der Stadt bringen, und dann wollen wir den Brief an den Vater abschreiben und wirklich abschicken."

Da lachte der Oheim freudig und sagte, indem er aus der Brusttasche des Rockes etwas in buntes Papier Gewickeltes hervorzog: „Nun für das erste ist schon heute gesorgt," und rollte vor dem Kinde einen mit durchkreuzten Linien linirten Papierbogen auf und legte einen farbigen Schreibstift daneben.

Ganz erstaunt stand Lina vor dem Tische und sah freudig bald auf das vor ihr Liegende, bald auf den Oheim.

Dieser sagte: „Nun! es ist Dein, Lina, morgen schreibst Du damit und darauf dem Vater deinen Brief ab."

„Das nenne ich mir aber einen Oheim," sagte die Mutter, „der kann die Gedanken der Menschen errathen; einen solchen lieben, gütigen Oheim wünschte ich mir wohl auch." — „Ach," erwiderte dieser, „errathen lassen sich wohl zum Öfteren die Wünsche, nur den Erwachsenen nicht so leicht erfüllen als den Kindern."

Seit der Abreise des Vaters war dies heute wieder der erste recht heitere Mittag, denn der Vater lebte durch das Andenken aller an ihn, in der Mitte des glücklichen kleinen Kreises.

Am nächsten Tage war es der Lina erste Sorge, den Brief an den Vater auf das schöne Papier des Oheims und mit dem bunten Schreibstifte desselben auf das achtsamste abzuschreiben.

Mit der nächsten Post wurde der Brief zur Freude des Kindes von der Mutter wirklich abgesandt.

„Ach," sagte Lina fragend zur Mutter, als der Brief zur Post besorgt wurde: — „Wird mir der liebe Vater auch wieder einen Brief schreiben, wie er es andern thut, wenn er Briefe bekommt?" —

„Ich weiß es nicht und kann es Dir darum auch nicht sagen, der Vater hat auf der Reise nur viel Geschäfte, und wir müssen erwarten, was er thut."

Mit Sehnsucht sah das Kind nun jedem neuen Posttag und jedem kommenden Postboten und Briefträger entgegen. Endlich kam er und brachte einen Brief an die Mutter; er war wirklich vom Vater, Lina erkannte es sogleich an Siegel und Aufschrift. Voll Erwartung stand sie neben der Mutter, als diese den Brief eröffnete, ob auch für sie etwas in demselben enthalten sei.

Und zu ihrer größten Freude bemerkte Lina, dass die Mutter ein besonders zusammengefaltetes Papier zwischen zwei Finger fasste, und mit Gespanntheit erwartete sie, dass die Mutter mit dem Lesen des Briefes fertig sein würde. Diese wandte sich nun zum Kinde und sagte: „Der Vater lässt Dich freundlich grüßen und Dir für Deinen kleinen Brief schönstens danken. Hier sende er Dir nun auch einen solchen, Du möchtest versuchen, denselben zu lesen, um in demselben zu finden, ob der Vater Deinen Brief gelesen und, was Du darin geschrieben, verstanden habe." Mit diesen Worten reichte die Mutter der Lina das gefaltete Blatt, welches dieselbe bisher zwischen den Fingern gehalten hatte; es war das antwortende Briefchen des Vaters an letztere. Freudig und dankend empfieng es diese aus der Hand der liebend-pflegenden und in der scheinbar äußeren Lebenspflege das Innere des Kindes entwickelnden Mutter.

Glückselig über diese unerwartete Gabe trat das Kind mit derselben an das nahe Fenster und, nachdem es einige Zeit sinnend und vergleichend, trennend und einigend — dies sagte ihr sich leicht bewegendes Auge — in das liebe Blatt geschaut hatte, rief sie frohlockend der Mutter zu, indem sie das Blatt in die Höhe und ihr entgegenhob: „Mutter, ich kann des Vaters Brief auch lesen!" „Nun, mein Kind," erwiderte die Mutter, „nun komme her und lies mir denselben vor." (Der Brief des Vaters war nämlich in derselben Weise mit geradstehenden, sogenannten großen römischen oder lateinischen Buchstaben, oder mit einfachen, geraden und gebogenen Linien, jedoch ohne Netz, geschrieben.)

LIEBE LINA!
DEIN BRIEFCHEN HAT MIR VIEL FREUDE GEMACHT, ABER KOMMEN KANN ICH JETZT NOCH NICHT, WARUM? — WIRD DIR DIE LIEBE MUTTER SAGEN. MIR DAGEGEN MACHE DIE FREUDE UND SCHREIBE RECHT BALD WIEDER.
DEIN DICH LIEBENDER VATER.

„Das will ich auch," ſagte das durch den Brief des Vaters in ſich ganz frohgeſtimmte Mädchen. „Aber ſage mir, liebe Mutter, warum kommt denn der Vater noch nicht? — Er hatte doch beim Weggehen ſo beſtimmt verſprochen, recht bald wieder zurück zu kommen, und nun iſt er ſchon ſo lange weg."

„Nun, ſo gar lange Zeit iſt der gute Vater wohl noch nicht weg," ſagte die gütige Mutter, „Dir nur hat die Zeit bis zu ſeiner Wiederkunft ſo lang gedauert. Doch ich geſtehe gern, es freut mich dies, denn, weil Du dich nach dem Vater ſehnſt, ſo iſt mir dies Beweis, daſs Du ihn lieb haſt."

„Ach ja, gute Mutter, ich habe Dich zwar ſehr lieb und freue mich, daſs Du hier biſt, allein ich habe den Vater auch gar lieb und wünſche, daſs er bald wieder kommen möchte."

„Wie ich Dir ſchon ſagte, es freut mich dies gar ſehr, aber wir müſſen uns nun ſchon noch einige Zeit gedulden, ehe dies geſchehen kann und wird."

„Aber, ſage mir nur, liebe Mutter, warum?"

„Haſt Du nicht ſchon zum Öftern gehört, daſs der Vater geſagt hat, wenn er fortgegangen iſt: Heut hab ich viel Geſchäfte, ich kann ſo bald nicht wiederkommen, eſst nur und wartet nicht auf mich. — Das war uns nun wohl nicht lieb, allein, wenn der Vater ſpäter wiederkam und uns mit ſo frohem Blick entgegentrat, weil er ſein Geſchäft gut beendet hatte, ſo brachte uns des Vaters Heimkehr doppelt Freude; ſiehe, liebe Lina, ſo hat er auch jetzt Geſchäfte, die ihn abweſend halten, Geſchäfte, die er zu unſerer aller Freude gut beendigen möchte. — Aber nun wollen auch wir machen, liebes Kind, daſs wir dem guten Vater bei ſeiner Rückkehr auch von unſerer Seite Freude machen."

„Ach ja, liebe, gute Mutter, sage mir, was ich thun soll.“ —

„Siehe, das ist leicht, er wünscht bald wieder ein Briefchen von Dir, er sagt, dass es ihm Freude machen werde, eines zu erhalten. Siehe, diesen Wunsch kannst Du dem lieben Vater leicht erfüllen, wenn Du nur willst.“

„O, beste Mutter, sage mir nur, wenn Du wieder an den Vater schreibst, damit ich wieder ein Briefchen beilegen kann.“

„Dies geschieht in den nächsten Tagen, denn des Vaters Liebe zu uns allen will gern recht bald wieder Nachricht von uns haben, um gewiss zu sein, dass es uns gut gehe.

Siehe nun, bis ich wieder schreibe, gib Dir mit Deinem Schreiben rechte Mühe, damit der Vater dann auch einen Fortschritt in Deinem Briefe finde.“

„Das will ich gewiss,“ sagte mit einem stillen, aber im festen Willen tiefgegründeten Selbstvertrauen das Mädchen zur Mutter, welches dieselbe hoch erfreute.

Von nun an hatte alle Thätigkeit Linas einen ganz eigenen Ausdruck, wie des Ernstes, so der Freudigkeit und des innern Glückes.

Mit dem nächsten Briefe wurde der kleine Briefwechsel zwischen Tochter und Vater eröffnet. Die Wünsche des abwesenden Vaters, Nachrichten von dem Befinden und Leben der zurückgelassenen Familie zu erhalten, gaben den kleinen Briefen mehr Stoff, als sie und die Schreiberin fast verarbeiten konnten, und so wirkten sie, Fähigkeit, Kenntnis und Kraft entwickelnd, auf das liebe Mädchen; allein der Gedanke, das Wissen, durch die kleinen Briefe dem Vater Freude zu machen, was jede folgende Antwort des Vaters immer in neuen Wendungen ausdrückte, erhöhten auch dessen Fleiß und mit dem Wachsen desselben ihren Muth, wie mit dem Wachsen von beiden das Wachsen der Ausdauer und so wieder das Wachsen der beziehungsweise größeren Vollkommenheit der kleinen Leistungen des Mädchens; denn das Kind empfand tief die Wahrheit der Worte unseres Dichters, ohne weder von ihnen noch von ihm etwas zu wissen: „Freude, Freude ist die Feder in der großen Weltenuhr.“ —

Doch Mutter und Oheim kannten den Ausspruch, den Dichter desselben, wie dessen Wahrheit, und so pflegten und kräftigten sie durch kleine Gaben des Mädchens Fähigkeit, den Willen und die Thatkraft, wie vor allem die Ergebnisse von allen dreien geeint.

So steigerte sich nun auch in dem Vater der Wunsch, dem lieben Kinde wieder Freude zu machen. — Wer hat es aber nicht gesehen, was macht dem Kinde mehr Freude als der Besitz eines eigenen

Buches; auch wenn es von dem Inhalt desselben noch ganz und gar nichts versteht, es auch mit verkehrten, das Obere zuunterst gehaltenen Buchstaben in einem Winkelchen der Stube sitzt und — merkwürdigerweise, sich selbsttäuschend, beglückt aus demselben zu lesen meint und in dem Buche zu finden glaubt, was es aus seinem nach Entfaltung strebenden Innern hervorspricht!

Diese Erfahrung oder Bemerkung nun, welche dem Vater wieder vor die Seele treten mochte, bestimmten den liebenden, zugleich wirkliche Dankbarkeit wie Pflegesinn für das Töchterchen in sich tragenden Vater, demselben, da sich seine Abwesenheit länger hinausschob, als er wirklich selbst geglaubt hatte, mit der nächsten brieflichen Sendung nach Hause auch ein Fibel-, Bilder- und Kinderbuch zu senden, welches er in der Familie eines seiner Freunde als entwickelnd und belehrend, wie zugleich Freude gebend gefunden und das ihm von demselben besonders in dieser Beziehung empfohlen worden war.

Da gab es nun staunende und freudig leuchtende Augen des überraschten Mädchens, als bei dem nächsten Empfang der Sendung des lieben Vaters Buch und begleitender Brief aus dem besiegelten und schützenden Papier hervorkamen und von der Mutter demselben mit den Worten übergeben wurden: — „Sieh, mein Kind, das schickt Dir der Vater; weil Deine Briefchen ihm Freude gemacht haben, so soll auch dies Dir wieder Freude bringen!“

Ja, freudvoll und beglückten Herzens trat Lina an das nächste Fenster, bald den lieben Brief des gütigen Vaters lesend, bald das schöne Buch betrachtend und in demselben blätternd.

Jetzt trat wie gewöhnlich der theilnehmende Oheim in das Zimmer, es war ja eben Tischzeit, und mit dem Ausdruck des reinsten Frohsinnes lief sie demselben entgegen, ihm Arm und Hand mit der schönen Gabe entgegenstreckend: — „Sieh nur, Oheim, was der Vater mir geschickt hat!“ — Und nun zog sie denselben mit sich an den Tisch, wo ihr derselbe, nach leichtem Einblick in das Buch, die Bilder desselben deuten musste.

So verfloss in dem durch Freude geben, Freude nehmen und Freude theilen beglückten kleinen Kreise, welchem allen der zwar unsichtbare aber treu pflegende Sinn des abwesenden Vaters einen ganz eigenen geistigen Ausdruck gab, heiter das dadurch zu einem festlichen gewordene Mittagsmahl und ein Theil des Nachmittags.

Doch nun hatte der gütige Oheim, von seinen Geschäften wieder gerufen, den frohen Kreis verlassen; die wirtliche Mutter war, gezogen von der Sorge für das Hauswesen, auch aus dem Zimmer

gegangen, und so fand sich Lina bald mit ihrer neuen Gesellschaft, dem Buche, allein. Das Anschauen der Bilder nahm sie hier ganz in Anspruch. Zuerst suchte sie sich beim Betrachten derselben das ins Gedächtnis zurückzurufen, was der freundliche Oheim ihr dabei gesagt hatte; dann fügte sie dem noch hinzu, was ihr eigener Sinn darin Lebenbeziehendes fand. Doch nach einigen Stunden war sie auch damit zu Ende, und nun stand sie sinnend beim Buche. Ahnung und Erfahrung in dem Kreise ihrer Umgebung, besonders aus dem Leben und Thun ihrer Mutter, sagten ihr: — „Wenn ich doch die hier beigedruckten Buchstaben kennte und das mit ihnen Gesagte lesen könnte, dann könnte mir doch das Buch selbst seine schönen Geschichtchen erzählen.“ Mit Eifer suchte sie die Ahnung einer Ähnlichkeit ihrer, bisher mit einfachen geraden und einfach rund gebogenen Linien geschriebenen und der hier gedruckten Buchstaben aufzufinden, und wirklich gelang es ihr auch, besonders bei den großen Buchstaben, da und dort gewisse Ähnlichkeiten hervorzubringen; jedoch wollten ihr dieselben noch nicht so bestimmt hervortreten, dass sie mit Gewissheit in den Druckbuchstaben ihre bisherigen Schreibbuchstaben hatte wieder erkennen können.

So war in Wünschen, Ahnen, Suchen und Hoffen die Dämmerungsstunde herbeigekommen — (denn die liebe Mutter hatte, wie wir nachher sehen werden, mit gutem Vorbedacht, das heißt mit treu pflegendem, entwickelnd-erziehendem Sinn und Zweck zum Wohle des Kindes, dasselbe so lang mit seinem Buche allein gelassen, aus ihrer eigenen Kindes- und Jugenderfahrung belehrt und, wenn auch von demselben getrennt und gleichsam abwesend, dennoch wohl wissend, was in der Seele des Kindes in dieser Zeit vorgehen würde). — Jetzt trat die langersehnte Mutter wieder in die Stube; sie nur eben erblickend, gieng ihr Lina auch schon in trauernder Stimme mit den Worten entgegen: „Ach, liebe Mutter, den Brief des Vaters kann ich wohl lesen, den geschriebenen; wenn ich doch nur auch das Buch, das gedruckte, lesen könnte; aber die Buchstaben in dem Buche sind so ganz anders, als die vom Vater und mir geschriebenen, welche Du mich gelehrt hast.“ — „Nun, so ganz anders mögen sie wohl eben nicht sein, mein Kind; wenn es Dir nur Ernst ist, auch sie, die gedruckten Buchstaben, kennen zu lernen, so wirst Du gar bald finden, dass nur eine ganz kleine Verschiedenheit oder Veränderung zwischen beiden ist, die Du leicht einsehen und behalten und so nicht nur die Ähnlichkeit, sondern sogar die Gleichheit zwischen den beiden Buchstabenarten finden kannst, nämlich zwischen den bisher

von Dir geschriebenen und auch vom gütigen Vater in den Briefen an Dich gebrauchten, und den Buchstaben, mit welchen das Buch gedruckt ist."

„Ja, meine liebe Mutter, das will mir wohl auch bei einigen Buchstaben so scheinen; aber da sind soviele wie eine Schlange gewundene Linien, von welchen ich gar nicht weiß, woher sie kommen, was sie bedeuten und was ich damit machen soll."

„Das sollst Du, mein Kind, gar bald einsehen, wie die einfach geraden und so gebogenen Linien mit den gewundenen oder geschlungenen Linien [ꝛ S] zusammenhängen, wie von den letzteren auch nicht die kleinste Linie überflüssig oder zufällig ist, und Du dann leicht Deine bisher von Dir geschriebenen Buchstaben in denen wieder finden wirst, mit welchen Dein Buch gedruckt ist." —

„Bitte, bitte, liebe Mutter, zeige mir dies doch ja." „Nun, Du hast mir schon vorhin gesagt, dass Dir zwischen einigen Deiner bisher von Dir gebrauchten Buchstaben und der im Buche stehenden gedruckten einige Ähnlichkeit entgegengetreten sei, ob Du Dir gleich die völlige Übereinstimmung derselben noch nicht habest klar machen können; zeige mir jetzt diese Buchstaben im Briefe des Vaters und in Deinem Buche."

Hierauf zeigte das Kind die Buchstaben **D** und **𝔇**, **B** und **𝔅** und noch einige andere.

„Du hast ganz Recht," sagte die Mutter, „zuerst tritt die Ähnlichkeit zwischen den von Dir bisher gebrauchten Buchstaben und denen, mit welchen Dein Buch gedruckt ist — überhaupt in den sogenannt großen Buchstaben, dann in diesen, aber wohl am meisten wieder in den von Dir soeben bezeichneten entgegen.

Doch es ist schon zu dunkel, um Dir die Ähnlichkeit, ja die Übereinstimmung zwischen je zwei der von Dir bezeichneten Buchstaben weiter nachweisen zu können, und es ist doch noch nicht dunkel genug, um schon Licht anzuzünden; lass Dir daher, weil meine Wirtschaft besorgt ist, und ich Zeit habe, ein Stündchen mit Dir zu plaudern, erst etwas erzählen und dann, wenn das Licht kommt, Dir den versprochenen Zusammenhang zeigen."

„Ja erzählen, lieb' Mutter, etwas erzählen, hier ist ein Stuhl, setze Dich!"

„Siehe, Du weißt, dass Du schon viel und lange Zeit vorher mit Deinen Puppen redend gespielt, und mit dem Vater, dem Oheim und mir gesprochen hast, ehe Du noch schreiben konntest, ja ehe Du selbst vom Schreiben etwas wusstest; so sind auch die schon sehr

lange auf der Erde lebenden Menschen wieder eine lange Zeit mit den Gegenständen um sich her umgegangen, haben gleichsam mit ihnen, besonders aber unter sich miteinander, ja wie zuzeiten auch Du, wohl gar mit sich selbst gesprochen, ehe sie noch schreiben konnten, ja ehe sie selbst nur vom Schreiben selbst etwas wusten, ehe das Schreiben gefunden, ehe es erfunden war.

Was heißt nun aber Schreiben und schreiben können? denk einmal nach! — — — siehe, prüfe nun an Deiner eigenen Bemerkung und Lebenserfahrung, ob ich Recht habe, wenn ich sage: — schreiben heißt: das verschwindend Hörbare und Tönende, Lautende an bleibend sichtbare, stumme, stille Zeichen knüpfen! — Oder an die Stelle des verhallend Tönenden das bleibend Zeigende und Zeichnende zu setzen.

„Das verstehe ich recht gut," erwiderte Lina, „wir haben es ja selbst so gemacht, als Du mich meinen Namen und die lieben, theuren Worte „Mutter" und „Vater" erst richtig sprechen und dann mit stummen Stäbchen legen, so bezeichnen und endlich schreiben lehrtest!"

„Du hast ganz Recht, meine Lina, hier kannst Du Dir nun sogleich die große Lebensthatsache merken; — man versteht alles, was gesagt und gelehrt, ja nur erzählt wird, viel besser, wenn man dasselbe in irgendeiner, wenn auch anderen Weise im eigenen Leben, das heißt in seinem äußeren Thun und inneren Beachten schon erfahren hat. Suche darum, mein theueres Kind, Dein eigenes Thun und das Thun anderer viel zu beachten, und Dir dadurch auch jetzt schon in Deinem heiteren Kindesleben vielfach Erfahrungen zu sammeln, Du wirst durch dieselben Alles, was Dir begegnet, was Du siehest und höreſt, viel besser verstehen, wofür Dir jetzt gleich der Beweis werden wird. Höre, ich will nun sorterzählen: — Man sagt nun, als die Menschen noch nicht schreiben konnten, d. h. für die einzelnen Töne, Laute u. s. w. der Wörter keine festen, bestimmten, stummen Zeichen hatten, bei welchen ein Abwesender sich das Gesprochene wieder hörbar machen, oder der Schreiber sich des Gedachten wieder erinnern konnte, da habe ein Hirt, welcher auf den Grasinseln geweidet habe, das Schreiben er- und gefunden; wie man weiter sagt, dass die Hirten gar vieles gefunden haben, z. B. die Beachtung und Kenntnis des herrlichen, das Herz und so den Menschen fühlend und denkend zu Gott, dem Geber alles Guten, erhebenden Sternenhimmels, ja und so in dem gestirnten Himmel und durch denselben wieder auf der Erde die Sprache zum Lobe und Danke Gottes.

Siehe, mein Kind, ein Schäfer soll also die Buchstabenschrift das heißt die Buchstaben erfunden haben; wir beide können uns nun dies, durch unsere eigenen Lebenserfahrungen, sowie überhaupt, dass den Hirten das Auf- und Erfinden so vieles Trefflichen zugeschrieben wird, gar gut erklären und die Wahrheit davon einsehen: — Nicht wahr, wie wir letzthin an dem schönen Bergabhang hinwandelten, da sahen wir, wie der weidende Hirt bei seinem Geschäfte immer die Herde als ein Ganzes im Auge hatte und jedes einzelne Schaf, ja das kleinste Lamm als ein wesentliches Glied desselben und so immer in Beziehung zu dem Ganzen und dem Ziele und Zwecke desselben, ihre Lebenspflege beachtete. Siehe, so lernt ein echter Hirt als solcher alles, anderen, z. B. dem Jäger und Fischer, als ein vereinzelt Erscheinendes — auf ein einendes Ganze und so in sich selbst Einige beziehen; wie Du, als Du den Vater Briefe schreiben sahest u. s. w.

So auch der vereinsamte Hirt in einem fremden Lande vor vielen, vielen hundert Jahren: — er sprach für sich — mit sich — hörte sich — sprach vielleicht zuerst den Namen einer ihm theuern, jetzt abwesenden Person aus, wie Dir jetzt der Name des abwesenden Vater besonders lieb ist. Dieser Name tönte vielleicht in seinem Innern, das Echo hallte denselben ihm vielleicht wieder; und so entdeckte sein sinniges Gemüth und sinnender Geist leicht das verschieden Tönende und verschieden Lautende in dem geliebten Worte, vielleicht Namen, wie wir früher in den uns theuern Namen Lina, Mutter, Vater.

Nun haben wir ja selbst, wie Du weißt, auf unsern wiederkehrenden Wanderungen zum Öfteren gesehen, wie sinnig thätige Hirten mit ihrer kleinen Hüteschaufel, während ihre Herde um sie her weidete oder sich gelagert hatte, das, was in ihnen lebte, in artigen Figuren in den feinen Rasen gruben, auf welchem sie standen; unser sinniger und sinnender Hirte in unserer Erzählung mag nun wohl auch für das in ihm Tönende und außer sich Hörende sichtbare Zeichen gesucht, und die gehorsame Hand das vom Geiste Gesuchte vielleicht in den Bewegungen des laut sprechenden Mundes wahrgenommen und so gleichsam unwillkürlich auf den ebenen Boden vor sich hingezeichnet, in denselben eingegraben haben; wie wir auch sonst noch bemerken, dass die innere, besonders sinnende Geistesthätigkeit mit der äußern darstellenden, gleichsam schaffenden, namentlich der Hand- und Fingerthätigkeit, in einer unwillkürlichen Wechselwirkung steht und oft in Eins zusammenfällt, so dass der in sich denkend-

hörend, aufmerkend Versunkene, wenn er etwas Langes, z. B. einen Stock in der Hand hat, während des Sinnens und sinnenden Hörens unbewusst und stetig mit dem Stocke etwas auf den vor sich ausgebreiteten Boden hinzeichnet, ja, gestattet er Eindrücke, in ihn hineingräbt; dass nun die so eingegrabenen Zeichen und Figuren größtentheils geradlinig, höchstens einfach gebogen sein müssen, liegt in der Art und Weise, — in dem Eingraben — welcher sie ihr Dasein verdanken; auch mögen sie wohl, wie dies ja auch von uns geschehen, in der beachteten verschiedenartigen Stellung des Mundes u. s. w. bei dem verschieden Lautenden und verschieden Tönenden ihren Grund haben, wie wir es ja selbst, als ich Dich das Schreiben lehrte, gar bald bei den Tönen i, u und a bemerkten.

Und so lässt es sich wohl, mein Kind, wie wir uns schon vorhin sagten, als wahr von uns annehmen, dass einst von einem Hirten in einem von uns fernen Lande vor tausenden von Jahren die Schrift und so die Buchstaben erfunden sein mögen, die dann aus jenem Lande durch diese vielen, vielen Jahre endlich auch zu uns, zu mir und durch mich wieder zu Dir gewandert, aber auch auf dieser Wanderung durch viele Länder, Menschen und Jahre vielfach verändert worden sind. Darum gehe stets achtend vor Hirten vorbei, wenn wir ihnen begegnen, denke bei ihrer Begegnung wenigstens daran, wie gut man auch seine einsamen, sich selbst überlassenen Stunden durch sinniges Beachten des Umgebenden oft des Nächsten — wie hier des Sprechens mit sich selbst — und das vergleichende Nachdenken darüber Nützliches finden und entdecken kann, was durch endlose Jahre hindurch wie Freude gebend, so wohlthätig und segnend auf Kinder wie auf Erwachsene wirkt, denke nur an das Schreiben, was Dir jetzt schon so viele Freude brachte, und nun bald auch an das Lesen, was Dich nicht minder hocherfreuen wird, denke darum, so oft Du schreibst oder künftig auch liesest, dass Du stets Deine Zeit, auch wenn Du noch so allein bist, gut anwendest, wie der Hirte, welcher das Schreiben und die Buchstaben erfand und so das Lesen lehrte.

Doch jetzt ist es ja, ohne dass wir es beide bemerkten, ganz dunkel um uns geworden, gehe nun, Lina, und besorge uns Licht; auch wir wollen die uns jetzt noch vergönnte Freizeit, da ich heut keine besonderen Geschäfte mehr habe, benutzen, um Dir das zu geben, Dich das zu lehren, was Du zum Verständnis, zum Lesen Deines Buches wünschest und bedarfst, d. i. den Zusammenhang Deiner bisherigen Schreibbuchstaben mit den Druckbuchstaben Deines Buches.“ —

Mit einem langverhaltenen tiefen Seufzer, welcher sagte, dass das Gehörte manches bisher Ungekannte im Gemüth geweckt hatte, gieng das sinnende Kind, der Mutter Wort auszuführen.

Das gebrachte Licht änderte nun die ganze Scene, so die ganze Stimmung; freudig trat Lina mit dem Lichte in die Stube, und kaum hatte sie es auf den Tisch gesetzt, so lief sie auch schon, das ihr so liebe Buch zu holen, das ihr noch so viele Freuden bringen sollte.

„Komm! setze Dich, liebe Mutter, hier ist das Buch, lehre mich nun die Buchstaben desselben kennen."

„Gern, mein Kind, allein Du musst auch einen der Briefe Deines lieben Vaters zuhilfe nehmen. Du freutest Dich ja bisher immer schon über die größere Zierlichkeit, Genauigkeit und Vollständigkeit, mit welcher die Buchstaben desselben im Vergleich mit den Deinigen geschrieben waren; dieser vollständigeren Buchstaben bedürfen wir nun auch zur genügenden Vergleichung.

Nimm nun hier gleich das I in Deines lieben Vaters Brief und halte hier das gedruckte J in Deinem Buche vergleichend dagegen, sag, was findest Du da?"

„Dort lauter gerade, hier lauter gewundene oder geschlungene Linien; dort eine lange und stärkere senkrechte, hier eine stärker gewundene in senkrechter Richtung; dort zwei kleinere, gleichlaufende wagrechte Linien, hier in wagrechter Lage zwei schlängelnd gewundene, aber fast auch in ihren Windungen gleichlaufende Linien; so sind die beiden wagrecht gleichlaufenden, geraden Linien am I fast den in wagrechter Lage gewundenen gleichlaufenden entgegengesetzt gleich, nur mit dem kleinen Unterschiede, dass jeder der beiden geraden laufenden Linien über den senkrechten Hauptstrich zu beiden Seiten gleich überragen; die gleichlaufend gebogenen Linien sich aber ganz nach der linken Seite hinaus strecken."

„Was findest Du also, liebe Lina, wenn Du beide Buchstaben I und J vergleichest?"

„Dass beide einander eigentlich ganz gleich sind, nur mit dem Unterschiede, dass das, was beim ersteren gerade Linien, bei dem zweiten gewundene Linien sind."

„Nun lasse uns so F und F betrachten, was findest Du nun da?"

„Ich finde fast all das Vorige wieder, nur dass hier die obere wagrecht gewundene Linie beim F mehr auf beiden Seiten über die senkrecht gewundene Linie übersteht und dass die untere wagrechte Linie des I, welche beim J auch in wagrechter Richtung liegt, beim F eine mehr senkrechte Lage angenommen hat, so dass also beide

Buchstaben F und 𝔉 bis auf diese beiden kleinen Abweichungen eigentlich wieder einander ganz gleich sind."

„Ganz Recht, meine Lina. Nun vergleiche einmal nach dem, was Du bis jetzt schon erkannt hast, die beiden Buchstaben L und 𝔏 und sage mir, was Dir diese Vergleichung zeigt."

„Wie F und L einander eigentlich gleich sind, nur umgekehrt, dass die Linie, welche beim F oben ist, beim L unten liegt und umgekehrt, was beim F unten, beim L oben und dass das L nicht das Dreieckchen in der Mitte hat, welches das F auszeichnet; — so sind auch in gleichem Maße 𝔉 und 𝔏 umgedreht, bis auf das kleine Häckchen, einander gleich."

„Nun, wir wollen alles noch einmal vergleichend miteinander durchgehen..... Zeigen Dir nun wohl, mein Kind, die dreimal 2 verschiedenen Buchstaben-Formen in jeder Art etwas Gleiches, doch in beiden Arten Verschiedenes und doch auch in dieser Verschiedenheit wieder Übereinstimmendes?"

„Ja, meine gute, liebe Mutter, das, was wir uns schon oben ausgesprochen haben, dass nämlich da, wo die erstere Art der Buchstaben immer gerade Linien hat, die Linien der zweiten Art immer gewunden sind, zuzeiten mit einer kleinen Abweichung in der Lage. — Aber weißt Du, Mutter! worin die Ähnlichkeit noch recht nahe liegt, das ist in dem Buchstaben T und 𝔗; was in dem ersten gerad, ist im zweiten einfach geschlungen."

„„Schön, meine Lina. Du sagtest mir aber schon an diesem Nachmittage, dass Du eine Ähnlichkeit zwischen den Buchstaben B und 𝔅 fändest, welche ist diese?"" —

„Ach, liebe Mutter, Du siehst ja dies besser als ich und kannst es auch viel besser sagen: Zuerst ist das, was beim B gerad ist, beim 𝔅 wieder gebogen, nur in Beziehung auf die vorigen Buchstaben, dass der gerade Hauptstrich in B in dem 𝔅 nicht eine geschlungene oder zweifache, sondern nur eine einfach gebogene Linie bildet und, was beim B mehr kreisförmig gebogene Linien sind, sind bei 𝔅 mehr verschieden gebogene Linien; auch bildet die obere kleine wagrechte Linie beim B eine sich niedersenkende, gewundene Linie bei dem 𝔅. Die untere wagrechte Linie ist aber, ganz nach dem Grundgesetz beim 𝔍, geschlungen gebogen."

„„Da Du diese Übereinstimmung fandest, so wird es Dir auch leicht werden, die zwischen R und 𝔑, K und 𝔎 zu finden.""

„Ja, ganz leicht, die Betrachtung des 𝔅 und des 𝔍 lehren es auch."

„„Nun, für heut mag es genug sein. Morgen, wenn ich Zeit habe, ein weiteres; bis mir diese aber morgen wird, kannst Du es, mit des Vaters Brief zur Seite, versuchen, auch die übrigen zunächst großen Buchstaben in Deinem Buche aufzusuchen und kennen zu lernen.““

„Jemehr Du deren weißt, jemehr werde ich Freude haben und gewiss auch der Oheim, wenn er dann mittags kommt.“

„„Jetzt will ich unser Abendessen besorgen.““ —

Wie Lina am vorigen Abend mit ihrem lieben Buche in Gedanken zu Bett gegangen war, so war sie am folgenden Morgen in Gedanken an dasselbe, an die lieben Buchstaben in demselben und mit dem Wunsche der Mutter: auch noch die übrigen zunächst großen Buchstaben in demselben aufzufinden, aufgestanden.

Lina war bisher, ohne dass sie es ahnte, noch weniger, dass sie es eigentlich wusste, und noch weniger, dass sie es mit irgendeinem bestimmten Worte bezeichnen konnte, aber im Leben, in der That und im Gefühl und Gemüthe in allseitiger Lebenseinigung erzogen worden, und so war denn auch von der sorgsamen Mutter in dem sinnigen, gemüthvollen Kinde die leise, kaum noch zum Triebe gewordene Ahnung gepflegt worden: Liebes und Gutes, was dasselbe seinen Eltern, dem abwesenden Vater besonders, und sonst allen seinen Lieben wünschte, still von dem zu erbitten, zu dem zuletzt alles Gute was wir empfangen und genießen, hinweist, und so löste sich im Andenken an das, was ihre liebe Mutter gestern abends am Schluss ihres Zwiegespräches gesagt hatte, ihr selbst unbewusst und ihr selbst in kaum hörbaren kindlichen Worten der Wunsch in ihrem Herzen los: „Du, der Du alles Gute gibst, gib auch mir heut, dass ich der Mutter und dem Oheim die Freude mache, die sie von mir erwarten.“

Heiter und schnell war nun Linas Ankleiden geschehen, sinnig und froh hatte die Liebe der gemüthvoll pflegenden Mutter das Kind in den einen Tag hineingeführt, dass er ihr wieder eine schätzbare Gabe war, welche zu einer unsichtbaren Segensquelle wies, und vergnügt war so das einfache aber gesunde Frühstück verzehrt, als das Kind sogleich mit Lust das liebe Buch hervorholte, um, eingedenk der Mutter gestrigen Schlusworte, auch womöglich zunächst die noch übrigen großen Buchstaben in demselben nachzuweisen.

Nach und nach gelang es ihr denn auch mit mannigfacher Vergleichung, und sie erkannte im U das 𝔘, im P das 𝔓, im O das 𝔒, im D das 𝔇, im S das 𝔖, im A das 𝔄, im H das 𝔎,

im M das 𝔐, im N das 𝔑, im W das 𝔚, im V das 𝔙, im E das 𝔈, im G das 𝔊, im C das 𝔈, endlich im Z das 𝔍.

So war noch nicht ganz der Mittag herbeigekommen, als Lina alle die bisher von ihr und dem Vater gebrauchten Buchstaben in ihrem Buche nachweisen konnte.

Die Mutter war noch im Hauswesen beschäftigt und hatte noch nicht in die Familienstube zurückkommen können; dies Zurückkommen konnte aber Lina nicht abwarten, sie musste sie im Hause und in ihren Geschäften aufsuchen, um derselben ihre große Freude zu verkündigen, dass sie nun auch alle die bisher von ihr und ihrem Vater gebrauchten Buchstaben in den großen Buchstaben ihres lieben Buches nachweisen könne.

„„Bald komme ich zu Dir in die Stube““ sagte die, auch die Freude des Kindes theilende Mutter.

„Aber, wenn doch auch nur der Oheim käme, dass ich ihm nun alles zeigen könnte, denn dieser weiß und glaubt gewiss auch noch gar nicht, dass ich schon die großen Buchstaben in des lieben Vaters schönem Buche kenne; wenn er doch nur käme! heut bleibt er auch gar zu lange.“

„„Er bleibt nicht länger als gewöhnlich,“ sagte die zufriedenstellende Mutter, „er wird schon kommen, beruhige Dich nur.““

Und er kam, der lang ersehnte Oheim; wie strahlten leuchtend Linas Augen, als sie ihm freudvoll des Vaters Geschenk entgegenhalten und ihm nun bald von all den Fortschritten Kunde geben konnte, welche sie seit gestern gemacht hatte. —

Der Oheim theilte recht herzlich ihre gerechte Freude, die er zur Lust des Mädchens gern noch dadurch steigerte, dass er von ihr die gleichen Buchstaben auf verschiedenen und weit entlegenen Seiten, und, auf einer und derselben Seite, recht viel verschiedene Buchstaben aufsuchen ließ.

So war denn endlich auch die liebe Mutter zu dem beglückten Paar gekommen; sie theilte recht herzlich ihre Freude, welche bei dem Oheim nicht minder aus dem Innersten kam, als bei dem glücklichen Mädchen selbst, das sich so nahe zur Mutter schmiegte, als habe sie die Kraft zu all dem Gewonnenen aus der Mutter bekommen, und wünsche sie deren noch mehr zu erlangen, und das mit so freudig leuchtenden Augen zuzeiten zum Oheim aufblickte, als sollte der theilnehmend klare Blick seines Auges auch ihr noch mehr Klarheit geben, das zu erschauen, was ihr Herz ersehnte.

Das Mittagmahl war kaum beendigt, als Lina mit ihren beiden Schätzen, dem Buche und Briefen vom Vater, sich zum Oheim setzte, welcher gewöhnlich nach Tische noch einige Zeit pflegend in dem kleinen Kreise weilte, um nochmals mit ihm die Freude des Vergleichens und des Auffindens, des Erkennens, des Gleichen und des Trennenden in beiden Buchstabenarten zu erkennen. Die liebe Mutter, welche die kleinen Geschäfte, die ihr der beendete Mittagstisch gebracht, auch besorgt hatte, war bald die dritte im schönen Bunde, und bald wurde auch von allen dreien klar erkannt, dass ein einfach durchgreifendes Gesetz es sei, nach welchem zunächst unsere gewöhnlichen großen Druckbuchstaben aus den überwiegend geradlinigen gebildet wären, nämlich dies: dass die geraden Linien der ersteren bei den zweiten meist in geschlungene, selten in einfach gebogene Linien, und die einfach gebogenen Linien der ersteren bei den zweiten mehr in zackig und abweichend gebogene Linien umgewandelt, sonst aber beide Buchstabenarten dem innersten Bau und ihrer Gliederung nach einander völlig gleich seien.

Als Lina nun eine völlige Gewandtheit in der Erkennung der großen Druckbuchstaben zeigte, wendete sie sich, statt darüber freudig zu sein, unerwartet trauernd zur Mutter: — „Aber, liebe Mutter, lesen kann ich nun doch noch nicht in dem Buche, denn der großen Buchstaben sind ja darin so wenig, auch steht deren immer nur einer bei irgendeinem Worte; der kleinen Buchstaben sind aber so viele, wie werde ich diese nun all kennen lernen, o, lehre es mich doch!“

„„Lass Dir nicht bange sein, mein Kind,“ sagte beruhigend die Mutter, welche diese Bitte gleich bei ihrem Kommen erwartet hatte, „es sind auch dieser Buchstaben eigentlich nicht mehr, als Du deren schon kennest, nur einige wenige zeigen einige Verschiedenheit. Wenn Du aufmerksam und wie bisher vergleichend selbstthätig bist, wirst Du auch diese alle leicht kennen lernen.““

„Nun, da freue ich mich denn schon auf morgen,“ sagte, sich von seinem Platze erhebend, der Oheim; „jetzt muss ich Euch für heut Lebewohl sagen, indem mich jetzt, wie Ihr wisst, meine Geschäfte rufen. Also auf morgen, ein freudiges Wiedersehen, wie heute.“

„„Gewiss,““ sagte die Mutter.

„Ja, gewiss!“ sagte das Kind, „wenn mir wieder die liebe Mutter hilft.

„Bitte nun auch,“ sprach Lina bloß, als der Oheim weggegangen war, und die Mutter verstand des Kindes einfaches Wort.

„„Nun ſetze Dich zu mir und bring des Vaters doppelte Geſchenke mit, ich werde Dir nur wenig zu ſagen brauchen, und Du wirſt Dir dann bald wieder ſelbſt helfen können und es gern thun, denn Du haſt ja jetzt wieder aufs neue erfahren: was man durch ſich ſelbſt lernt, das macht nicht nur größere Freude, als was man von anderen lernt, weil man da das wohlthuende und kräftigende Gefühl der Selbſtthätigkeit nicht nur obendrein bekommt, ſondern man behält auch alles ſo Gelernte viel leichter und kann es auch leichter wieder anwenden und gebrauchen.

Sag, welches war denn der erſte gedruckte Buchſtabe, welchen wir kennen lernten? — zeige mir denſelben.““

„Hier das **J**.“

„„Und aus welchen, Dir früher bekannten, entſtand er, durch Umwandlung des Geraden in das Geſchlungene oder Gewundene? — zeige mir auch dieſen.““

„Hier aus dem **I**.“

„„Ja das **J** iſt gleichſam aus dem **I** hervorgeſproſst, wie aus dem Kerne die krauſen Herzblättchen, oder aus der Knoſpe die vielblätterigen Blumen; nun weißt Du aber auch, wir haben es ja ſchon gar manchesmal auf unſern Spaziergängen und dort an unſern Blumen bewundernd betrachtet, wie auch aus der vielblätterigen u. ſ. w. Blume und Blüte wieder der ganz einfache Same hervorgeht, in ihr ſich gleichſam wieder zuſammenzieht. So iſt es nun, mein liebes Kind, mit gar vielen Dingen, daſs ſie erſt wieder klein, d. h. in ſich zuſammengezogen und zuſammengedrängt werden müſſen, ehe ſie wahrhaft nutzen können; und ſiehe, ſo iſt es auch mit unſern großen Druckbuchſtaben, auch ſie muſsten erſt wieder mit all ihrem Schmuck und Zieraten ſich in ſich zuſammenziehen, ehe ſie den großen Nutzen bringen und die viele Freude bereiten konnten, welche zu bringen und zu bereiten ſie eigentlich durch das Leſen beſtimmt ſind. Laſs es uns einmal ſehen.

Such einmal in Deinem Buche, welche von all den **kleinen** Buchſtaben in demſelben mögen wohl das **J** und **I** darſtellen ſollen? —““

„Ich glaube hier das **i**,“ auf dasſelbe zeigend.

„„Und Du haſt ganz Recht. Du kannſt eigentlich in dem **i** all die gewundenen ſtarken und ſchwachen Linien und Verzierungen wieder finden, welche das **J** zeigt, aber allein bis auf das Verſchwinden zuſammengezogen, nur der obere Schmuck hat ſich frei und ſelbſtändig gemacht, aber auch in einen kleinen Punkt zuſammen-

gezogen. Nun vergleiche noch einmal, nach dem, was wir erkannten, das J und i, damit Dir das Verschiedene und doch Gleiche an beiden recht klar und lebendig werde, damit Du es auch bei anderen Buchstaben wieder auffinden kannst. Welches, glaubst Du nun wohl, bezeichne unter den kleinen Buchstaben das F? Ich sage Dir aber zum voraus, Du mußt vielen Schmuck abschneiden und nur das Wesentliche festhalten. Was mag nun wohl außer der gebogenen Mittellinie noch das Wesentliche des F sein? —""

„Ich denke das Häkchen rechts und gleichsam das gewundene Dach; die kleine links aufwärts geschlungene Linie kann wohl wegfallen."

„„So meine ich auch. Suche nun, welcher unter den kleinen Buchstaben dann noch Ähnlichkeit mit dem großen F habe.""

Prüfend und vergleichend suchte das Kind in seinem Buche und etwas zweifelnd sah es die Mutter an, indem es zugleich auf das f des Buches zeigte.

„„Laß sehen, ob Du Recht hast. Erstlich ist der Hauptstrich da, nur mehr senkrecht gestreckt und in sich wenig gebogen; zweitens ist auch hier rechts das Häkchen, vom gewundenen Dach ist auch noch das Wesentlichste übrig, nur die kleine gewundene Linie links ist geschwunden und siehe, Du hast Recht, das f bezeichnet unter den kleinen Buchstaben das, was unter den großen das F.

Für einen der großen Buchstaben wollen wir nun noch den gleichbedeutenden unter den kleinen zu finden suchen, und dann mag es für heute genug sein, denn mich erwartet die Wirtschaft; — ich meine das D. Vergleiche es zuvor nochmals mit seinem Grundbuchstaben, mit dem D, merke dir hier, was das Wesentlichste ist, und suche es dann unter den kleinen Buchstaben aufzufinden.""

Es dauerte nicht lange Zeit, und Lina zeigte, schon mit größerer Gewißheit als vorhin, auf das d.

„„Sieh, diesmal hast Du es ja leicht und bald gefunden; wie dies mir Freude macht! Nun wollen wir aber auch die drei Buchstaben nebeneinanderstellen D, D, d und sehen, wie Du Recht hast. Ja, wahr ist es, der Hauptstrich ist in allen da, im ersten stark gewunden, im zweiten ganz gerad, und im dritten von beiden etwas, so ist auch der gebogene Hauptstrich in allen dreien da: im ersten aber niederwärts gebogen, im dritten das Gegentheil, nach oben, und im zweiten, mittleren, keines von beiden, oben gerad aus.

Für heut müssen wir nun schließen, mich ruft, Du weißt es, das Haus; Du, meine Lina, wirst, wenn Du noch Lust hast, leicht

noch mehrere Ähnlichkeiten oder vielmehr Gleichheiten zwiſchen den Dir bekannten großen und den Dir noch unbekannten kleinen auffinden. Morgen kannſt Du mir zeigen, was Du gefunden haſt. Jetzt magſt Du ſpielen, was Dir Freude macht.““

„Darf ich, ſo möchte ich einmal wieder in den Kindergarten gehen?“

„„Gern, mein Kind, Du magſt die kleine Nachbars Minna abholen und mitnehmen.““

„O das iſt ſchön, daſs ich das darf. Die kleine Minna habe ich gar gern; danke, liebe Mutter.“

Vergnügt wanderten nun die beiden Kinder Hand in Hand nach dem Kindergarten, welchen beide bis noch vor kurzem täglich gemeinſam beſucht hatten, jetzt aber nur von Minna, welches die Jüngere von beiden war, noch regelmäßig geſchah, von Lina aber dagegen nur noch zuzeiten, indem ſich, während der Abweſenheit ihres Vaters, die Mutter mehr mit ihr beſchäftigen konnte, ſie auch, als dem Kindergarten ſchon mehr entwachſen, nach der Rückkehr des lang ſchon erwarteten Vaters die Vorbereitungsſchule beſuchen ſollte.

Wie freuten ſich nun ihre früheren Spiel- und Arbeitsgenoſſen, ſie, die von allen Geliebte, nach langem Entbehren, wie es ihnen dünkte, wieder zu ſehen, und wie beglückt war ſie, einmal wieder in dem Kreiſe zu ſtehen, in welchem ſie ſo oft, ſo froh und heiter geweſen war.

Was war natürlicher, als daſs ſie von allen Seiten gefragt wurde, was ſie in dieſer Zeit zu Hauſe getrieben habe und noch mache. Die Kindergärtnerin erlaubte auch der Lina gern den Fragenden Rede zu ſtehen, damit ſie hörten, wie Kinder auch zu Hauſe thätig ſein könnten und wie gute Kinder es wirklich wären; denn ſie kannte Linas häusliche Beſchäftigung.

Wovon dieſelbe aber zuerſt erzählte — denn ihr Herz war davon zu voll — das war von ihrem ſchönen Buche, welches ihr der abweſende Vater geſandt, weil ſie ihm Briefe geſchrieben habe.

„Briefe geſchrieben!“ riefen die Zuhörenden verwundert. „Woher lernteſt Du es?“ „Wer lehrte es Dich?“ — „Wie lernteſt Du es?“ — Dieſe Fragen und andere drangen zugleich auf ſie ein. Sie antwortete, wie die Mutter ſie zuerſt mit Stäbchen ihren Namen zu legen gelehrt habe. — „Zeige es uns, o zeige es uns, wie Dein Name aus Stäbchen gelegt ausſieht.“

„Ja,“ ſagte die Kindergärtnerin, welche ſtille Zuhörerin des Kindergeſpräches war und ſich abermals überzeugt hatte, wie Kinder

unbewuſst Kinder lehren und Kinder wieder gern von Kindern lernen; „ja zeige es uns, denn wir haben gerade Figurenlegen mit Stäbchen, da geht es recht gut. Komm, ſtelle Dich in die Mitte des Tiſches, da können es die anderen recht gut ſehen.“ —

Und Lina legte ihren Namen und zeigte ihren früheren Genoſſen, welches Zeichen das i und das a, das l und das n bezeichnet.

„Kannſt Du auch meinen Namen legen?“ fragte ſchmeichelnd die ihr zur Seite ſtehende Minna.

„„O, das iſt leicht,““ ſagte ſie. „Höre, dein Name klingt bald wie der meine: Minna, Lina, und nur ein Laut, der erſte, iſt anders, und einen Laut, den mittleren, hört man doppelt, ſo iſt auch nur das erſte Zeichen anders und das mittlere doppelt.““ So legte ſie leicht mit Stäbchen nun auch den Namen Minna.

„Ach, könnten wir doch auch unſere Namen legen,“ riefen alle die größeren Kinder, „lehre es uns doch!“ —

„„Ja, da müſst Ihr erſt Eure Namen recht deutlich ausſprechen, ihre Gliederung finden, die Töne von den Lauten in denſelben unterſcheiden und für jeden der eigenthümlichen Töne und Laute ſein beſonderes angemeſſenes Zeichen kennen lernen; die liebe Gärtnerin (ſo nannten nämlich die Kinder ihre liebende Pflegerin gern, wie umgekehrt dieſe jene wieder gern ihre Pflänzchen und Blumen nannte) — wird es Euch gewiſs ebenſo gerne lehren, als es mich die gute Mutter lehrte.““

„Ganz gewiſs,“ erwiderte freundlich dieſe, „nur müſſen wir auch erſt die Bedingung erfüllen, welche uns Lina nannte, wir müſſen nämlich erſt rein und volltönend ſprechen.“

„O, gewiſs, das wollen wir,“ — ſagten alle, welche ſchon verſtanden, wem eigentlich die Rede galt; einige derſelben ſchmiegten ſich liebend an die Gärtnerin, andere blickten freudig dankbar in das klare Auge des in ſich glücklichen Mädchens, ein paar umſchlangen mit ihren von ihrer Geſundheit zeugenden Armen bittend den Nacken der jetzt ſchon wieder ſcheiden wollenden Genoſſin.

„Nein, Du darfſt noch nicht fort, Lina; nicht wahr?“ — wandten ſich faſt alle bittend, fragend zur gütigen Kindergärtnerin, von derſelben ſchon der Erfüllung ihres Wunſches gewiſs. „Gern, wenn Lina will,“ erwiderte ſie, und ehe dieſe noch antworten konnte, hatten die übrigen ſie ſchon in den Kreis ihres Lieblingsſpieles „die Täubchen“ gezogen, und bald war dieſem ein zweites und ein drittes Spiel gefolgt. — Doch jetzt bereitete ſich Lina ernſtlich zum Weggehen. Nochmals umſchlangen ſie die beiden Mädchen, welche eine beſondere ſtille

Freundschaft mit ihr geschlossen hatten, küssten ihre Wangen und sagten: „komm' bald wieder, Du hast uns heut Schönes gebracht.“ „Ja, komm' bald wieder!“ wiederholte die kräftige Stimme eines in Gesundheit blühenden, bald 5jährigen Knaben, welcher mit noch einigen seiner Altersgenossen vorhin ein stiller Zuhörer und sinniger Zuschauer der kleinen Lehrerin gewesen war.

Und, fast unwillkürlich mit dem Kopfe ein freundliches Ja zunickend, war das scheidende Mädchen hinter der sich hinter ihr schließenden Thüre verschwunden; denn ohne dass sie es fast selbst wusste, hatte die Achtsamkeit der Kinder, da eine Entwickelung stets die andere fordert, in ihr den Drang hervorgerufen, nun auch zu Hause für der Mutter Wunsch und Erwarten thätig zu sein. —

„Ja seht,“ sagte die kinderliebende Gärtnerin, welche jedes benutzte, um ihre Pfleglinge zur Beachtung der Lebenserscheinungen um sich, besonders aber zur Aufmerksamkeit auf das eigene Leben und Handeln zu führen; „seht, wie so schön es ist, wenn man etwas weiß und noch überdies andern lehren kann. Lina ist nur wenig älter als die ältesten unter Euch, war noch vor kurzem Eure und unser aller Spielgenossin, und jetzt kommt sie schon und lehrt uns freundlich Schönes; Ihr seht: auch noch jung kann der Achtsame und Fleißige schon wieder andern nützlich sein.“

Doch nicht nur Nutzen, nein! auch Gutes — des Guten viel hatte der kurze Besuch der Lina in den Kindergarten gebracht: — Achtsamkeit auf alles, wo es Formenanschauung und Formenverhältnisse betraf, denn davon hing ja die Kenntnis des Legens der Buchstaben eines Theiles ab — ganz besonders aber Achtsamkeit auf richtiges und volltönendes Sprechen, um — schreiben zu lernen; denn auch das kleinste Kind muss bei allem, was es zu thun besonders aufgefordert wird, wenn es dieser Aufforderung genügen soll, sei es auch noch so dunkel, die Ahnung haben, dass aus der Erfüllung dieser Willensforderung irgendetwas hervorgehe, wodurch dessen Wohlsein gefördert werde. Es ist dies im Kinde keineswegs eine versteckte Selbstsucht, sondern es ist dies die natürliche Folge des Selbsterhaltungstriebes, sich mit der gesammten Umgebung in angemessener Ausgleichung zu finden. —

Wie am gestrigen Nachmittage, nach Rückkehr aus dem Kindergarten, es Linas Erstes war, in ihrem lieben Buche die schon kennenden großen Buchstaben mit den kleinen in demselben zu vergleichen, um gleichbezeichnende aufzufinden, was ihr wirklich zu ihrer großen Freude mit noch einigen gelang; so war auch am heutigen Morgen, nach-

dem all die kleinen Pflichten der Reinlichkeit, Ordnung und Sammlung in sich, in jeder derselben täglich fordert und, wie sie gewöhnt, erfüllt waren, auch das gewöhnliche Frühstück genossen war, ihr erster Gang, ihren stummen Lehrmeister aufzusuchen, welcher merkwürdigerweise unter der Mutter sinniger Leitung sie doch lehrte, sich selbst zu belehren, zu unterrichten.

Sie verglich zunächst die großen Buchstaben wieder unter sich; da fand sie denn bald, wie bei dem einen immer drei, bei einem anderen nur zwei und bei einem dritten gar nur eine Linie, wie dieselbe auch gebogen, nur die wesentliche war; ebenso, welche Häkchen, Bogen oder Biegungen wesentlich oder unwesentlich waren, und da fand sie denn auch bald unter den kleinen Buchstaben welche, bei denen ganz dasselbe stattfand: wo auch drei, zwei oder auch gar nur ein Strich, bald mit, bald ohne Häkchen, Ringelchen oder gebogenen Linien wesentlich waren; und so gelang es ihr denn schon, eine ansehnliche Menge kleiner Buchstaben aufzufinden, deren Gleichbezeichnung mit den ihr bekannten großen Buchstaben ihr nicht mehr zweifelhaft schienen. Bei einigen der ersteren war dies freilich ungeachtet aller wiederholten Vergleichung immer noch der Fall, mit verschiedenen derselben konnte sie jedoch gar nicht zurechtkommen. Doch bei all diesem hoffte sie auf der Mutter sichern Blick und leitendes Wort; so sah sie mit froher Erwartung dem Mittag entgegen, wo sie der Mutter und dem Oheim von ihrem Gefundenen Rechenschaft geben sollte, und freudvoll rief sie der ersteren, welche eines kurzen Geschäftes halber in das Zimmer trat, entgegen: „Noch zwölf der kleinen Buchstaben kenne ich schon!“

„„Nun, ich freue mich; wenn wir gegessen haben, kannst Du mir sie zeigen, dann wollen wir, was Du gefunden, prüfen. Jetzt kannst Du noch Deine anderen Arbeiten und dann das Nöthige für den Mittag besorgen.““

Und der von Lina ersehnte Mittag kam denn endlich auch herbei. Aber der in gleicher Sehnsucht erwartete Oheim blieb heut gerad ungewöhnlich lang aus, und so mußte Lina sich in Geduld üben, demselben ihre neugemachten Fortschritte und ihre Freude darüber mitzutheilen; doch endlich kam auch er, von den Forderungen des Geschäftes so lang zurückgehalten, deren Mittheilungen an Linas Mutter aber die erstere hinderten, für ihre lieben Buchstaben dessen Aufmerksamkeit zu gewinnen. Doch endlich kam auch dafür der erwünschte freie Raum, und mit einem langverhaltenen, tiefen Athem-

zuge brachte sie die Zeugen ihres Fleißes hervor, sich damit zum Oheim wendend: „Sieh, lieber Oheim, nun kenne ich auch bald alle kleinen Buchstaben, und dann kann ich auch bald selbst in des Vaters schönem Buche lesen. Schau aber auch Du her, liebe Mutter, und siehe, ob ich Recht habe.“ Und sie zeigte die durch ihre sorgsame Vergleichung in ihres Vaters Briefen und in ihrem Buche als weiter gleichbedeutend aufgefundenen Buchstaben M, 𝔐, m; N, 𝔑, n; U, 𝔘, u; W, 𝔚, w; V, 𝔙, v; O, 𝔒, o; P, 𝔓, p; H, 𝔥, h; B, 𝔅, b; S, 𝔖, s; K, 𝔎, k; R, 𝔯, r; Z, 𝔷, z. Zweifelhaft waren ihr die Buchstaben 𝔄, a; 𝔈, e; 𝔊, g; 𝔔, q; 𝔗, t; 𝔠, c; wohin sie aber die kleinen Buchstaben ſ, ſſ, ſt, ß, ch, ſch, ff, j und noch einige andere bringen sollte, das wußte sie gar nicht. „Willst Du mir wohl, lieber Oheim, sagen, was diese Zeichen bedeuten, wie sie ausgesprochen und hörbar gemacht werden?“ — wandte sich Lina bittend an diesen.

„„Das will ich wohl recht gern, mein Kind, zumal da mir jetzt noch etwas Zeit übrig ist, indem ich heut morgens das mit abgemacht habe, was für den Nachmittag zu thun bestimmt war; doch ich will der guten Mutter nicht in ihr Lehramt greifen, welchem sie so gut vorsteht.““

„Thue es, da Du Zeit hast, heut immer, es geschieht mir dadurch ein besonderer Gefallen, denn ich habe heut viel zu besorgen. Später will ich dann,“ fügte sie scherzend hinzu, „prüfen, ob Ihr beide Eure Sache gut gemacht habt,“ und mit einem, von freundlichem Nicken begleiteten „Lebt wohl!“ verließ sie das Zimmer.

„„Nun, so bringe einmal Deine Schiefertafel und den Griffel her und laſs uns versuchen, was wir können.““

Und der Oheim, welcher ein wenig mit dem Zeichnen bekannt war, zeichnete erst jedesmal den betreffenden zweifelhaften Buchstaben in seiner dreifachen Form klar **neben**einander, und dann wieder immer zwei **in**einander, wodurch dem Kinde leicht anschaulich wurde, welches in der einen Form gleichsam zu viel, welches in der andern zu wenig, hauptsächlich aber, was in allen drei Formen wesentlich und somit bleibend war, und zur großen Freude des Kindes verwandelten sich die schwindenden Zweifel in volle Gewissheit.

„Aber was mit den anderen einzelnen, scheinbar nirgends einzuordnenden Buchstaben beginnen?“ —

„„Siehe, Lina,““ sagte der gütige Oheim, „„betrachte sie nur genauer, es sind meist zusammengesetzte Buchstaben, und bis auf wenige kennst Du ihre einzelnen schon; diese wenigen sind dieser

und dieſer," zugleich auf das ſ und ȷ zeigend. „Daſs Du dieſe beiden Buchſtaben unter Deinen früheren Bekannten nicht wieder finden konnteſt, iſt Dir auch gar nicht zu verdenken, denn jene haben ſich in dieſen auch gar ſehr verändert. Die beiden ſchön geſchlungenen Buchſtaben S und ſ haben ſich in dem ſ ganz gerad geſtreckt, und ſind ſo in demſelben kaum wieder zu finden, obgleich letzteres aus den erſteren ganz einfach hervorgegangen iſt.""

„Ich kann mir dies recht gut denken: es iſt dies wie ein ſchlängelnd gebogener Draht, welcher größtentheils ſich gerad ſtreckt."

„„Ganz Recht! nun wirſt Du Dir aber die meiſten der Buchſtaben erklären und auch hörbar machen können, von welchen Du vorhin nicht wuſsteſt, wohin Du ſie thun ſollteſt. Siehe nun zunächſt das ſſ."" —

„O! das iſt nun ganz leicht, es iſt ein doppeltes ſ."

„„Und das?"" fragte der Oheim, auf den Buchſtaben ſt deutend.

„Auch das iſt nun ganz leicht; es iſt ein ſ und t verbunden."

„„Ja und in einem Laut ausgeſprochen, und weißt Du, wie du mit Deinen Buchſtaben dieſen einigen Doppellaut zu ſchreiben haſt? Zeige es mir.""

„Wohl weiß ich es — $\widehat{\text{ST}}$."

„„Daſs Du dieſen Buchſtaben,"" auf das ß deutend, „„Dir nicht deuten konnteſt, iſt Dir nicht übel zu nehmen: es iſt auch wieder ein Doppelbuchſtabe, nämlich ein ſ und ein z, und bezeichnet, daſs der Laut ſ ſcharf ausgeſprochen werden ſoll.""

„Ja, ich weiß es noch, die Mutter lehrte mich dafür das Zeichen $\widehat{\text{SS}}$."

„„Ganz Recht! Ich freue mich, daſs Du bei Deiner Mutter ſo achtſam geweſen biſt; ich werde derſelben meine Freude darüber ausſprechen. Aber nun muſst Du Dir wirklich auch hier das Doppelzeichen (auf das ch deutend), erklären und es hörbar machen können; betrachte es nur genau, die einzelnen Zeichen kennſt Du.""

„Ach! dieſe kenne ich nun wohl, es iſt das c und h, aber in ch kann ich ſie nicht in einem Laut hörbar machen."

„„Nicht? — ich glaube doch! — Wie lehrte Dich denn die liebe Mutter dieſe beiden Zeichen oder Buchſtaben ſchreiben? — zeige es mir auf der Tafel.""

„Das weiß ich wohl, C und H," indem ſie beides auf die Tafel zeichnete.

„„Und wenn Du dieſe beiden Zeichen als einen Laut ausſprechen oder vielmehr hörbar machen ſollteſt?""

„O, jetzt weiß ich es: **ch** bezeichnet den Laut **CH**“, wofür sie nun auch schnell und leicht das Zeichen auf die Tafel zeichnete.

„„Sieh, wie der Achtsame und vergleichend Denkende vieles leicht selbst finden kann. Sieh, nun haben wir zunächst noch ein dreifach zusammengesetztes Zeichen (auf das **sch** deutend), ob Du mir dies wohl auch auflösen und seinen Laut bezeichnen kannst?““ —

„Lass mich's nur versuchen, Oheim! — Sind hier nicht die drei Buchstaben **s, c, h** in ein Zeichen verbunden?“ —

„„Wohl! Aber erinnerst Du Dich nicht, dass Du auch bei Deiner guten Mutter sie schon verbunden und damit einen einzigen Laut bezeichnet hast?““

„Freilich weiß ich es jetzt, da Du so gütig bist, mir darauf zu helfen; es ist das Zeichen **SCH** für den Laut . . . . . (sie macht den Laut sch hörbar.)

„„Nun haben wir nur noch ein Zeichen, welches Du Dir nicht deuten konntest; es ist dies der Buchstabe **j**. Aber einen ähnlichen Buchstaben hast Du schon früher kennen lernen; erinnerst Du Dich dessen wohl?““

„Gewiss! es war das **i**,“ es im Buche aufsuchend und darauf deutend.

„„Gut, welchem großen Buchstaben und welchem Deiner Schrift entsprach derselbe?““

„Dem **I** und **J**“ — auf beide im Brief und Buche zeigend.

„„Wisse nun, die Zeichen oder großen Buchstaben **I** und **J** bezeichnen jeder ein Zweifaches: einmal den Ton **i**, z. B. in dem Namen Ida, dann aber auch einen sanften fließenden Laut, z. B. in den Namen Juli, Johann; wenn nun aber dieser sanft fließende Laut mit einem kleinen Buchstaben bezeichnet werden soll, so geschieht dies durch das Zeichen oder den Buchstaben **j**, welcher, wie Du ganz richtig bemerktest, ähnlich dem **i** ist, nur nach unten hin verlängert, um dadurch gleichsam das Fortfließende und sich Verlaufende zu bezeichnen. Sieh also, das Zeichen **j** oder der kleine Buchstabe bezeichnet also einen Laut, ähnlich dem des g' (auf dies Zeichen im Buche deutend), nur sehr sanft, wenn Du z. B. sagst: jenes Bild gefällt mir, jene Puppe möchte ich haben.““

„Wie freue ich mich, dass ich nun auch alle diese kleinen Buchstaben kenne und in den großen wieder finden und der lieben Mutter zeigen kann! — Wie danke ich Dir, lieber Oheim (sich an denselben anschmiegend), dass Du so gütig warst, mir durch Dein

Zeichnen und Zeigen so schön zu helfen, sonst hätte ich es gar so leicht nicht gefunden."

„„Du hast Recht, mein Kind, das Zeichnen erleichtert uns die Einsicht und die Kenntnis von gar Vielem. Darum gib ja recht bei dem Zeichenunterricht Deiner lieben Mutter acht; wo Du es gar nicht denken wirst, wird es Dir später wie ein strahlendes Licht vielfach wegweisend, zeigend sein.

Jetzt aber muss ich auch gehen. Weißt Du aber noch, was die Mutter scherzend im Weggehen sagte?""

„O ja! Später wolle sie uns prüfen, ob wir beide unsere Sachen gut gemacht hätten."

„„Nun, Du hast es gut gemerkt; damit wir also beide in der Prüfung bestehen, gehe nun alles für Dich nochmals recht achtsam und schön durch. Für heut lebe wohl; sage auch der Mutter von mir Lebewohl.""

„Lebe wohl!"

Der Lina erstes war es nun, auf des Oheims Rath und Fordern ihr Buch aufzuschlagen und, wo es ihr eben gefiel, die Zeichen oder Buchstaben hörbar zu machen; da ihr nun dies mehrfach gelungen war, lief sie zur Mutter, ihr des Oheims Lebewohl zu bringen und zu sagen, welch neue Fortschritte sie gemacht und was alles der freundliche Oheim sie gelehrt habe: „Komme nur bald, dass ich es Dir zeigen kann!" —

„„Das freut mich gar sehr; ich wusste wohl, dass der zeichenfertige Oheim Dich das noch leichter und schöner lehren würde als ich. — Jetzt, mein Kind, gehe an Deine Dir bekannte Arbeit. Bald bin ich fertig, dann komme ich zu Dir. Bist Du eher fertig als ich komme, und hast Du Deine Arbeit gut gemacht, so kannst Du für Dich spielen, was Dir lieb ist.""

„Darf ich dann Nachbars Minna holen und mit dieser wieder einmal etwas legen, verschränken oder bauen?"

„„Auch das darfst Du, wenn geschehen, was ich sagte und wie ich sagte.""

„O, das ist schön, ist schön!" —

Das liebe Mädchen war in einer äußerst glücklichen Stimmung: die Beschäftigung unter der Leitung ihres Oheims, die ihr dadurch gewordenen Fortschritte und neuen Kenntnisse hatten sie so froh gemacht, und die freudige Hoffnung, nach gut vollbrachter Arbeit sich ihre liebe Nachbarin zur freundlichen Spielgenossin holen zu dürfen, hatten eine solche Heiterkeit in ihrer Seele hervorgerufen, dass ihre

zu leistende Arbeit nicht allein ungewöhnlich schnell, sondern auch so gut vollbracht wurde, dass gar kein Zweifel in ihr war, die Mutter würde, gebe sie nachher ihr Rechenschaft davon, mit derselben zufrieden sein. Und so gieng's fröhlich bittend zur jüngeren Nachbars Minna: „Komm mit mir, Minna, wir dürfen spielen, die Mutter hat es mir erlaubt; geh, bitte auch Deine Mutter, dass sie es Dir gestattet, zu Haus mit mir zu spielen;" und kaum war das Wort von Lina's Lippen, als Minna schon zu ihrer Mutter eilte, von derselben die gewünschte Erlaubnis zu erbitten, welche sie dann auch bald beglückt von derselben zurückbrachte.

„Nimm Du Deine große Puppe mit und gib mir Deinen Baukasten, Deine Lege- und Verschränkstäbe, wir wollen „Kindergartens" spielen, und unsern Puppen wollen wir das Bauen, Legen und Verschränken, das Zählen, Schreiben und Lesen lehren." — So begann bei Lina bald ein heiteres Spiel, aber es verfloss auch den frohen Kindern im sinnigen Schaffen schnell die Zeit. „Minna," sagte Lina bald nach begonnenem Spiel zur Lina in ganz ernstem Tone, „wir müssen aber auch, was unsere Puppen bauen und verschränken u. s. w., liegen und stehen lassen, damit, wenn Mutter kommt, diese sieht, was unsere Puppen schon alles machen können; Zählen, Schreiben und Lesen."

Und die Mutter kam.

„„Ei was Tausend habt Ihr denn da? — einen ganzen Markt?"" —

„Ja sieh nur, wir haben „Kindergartens" gespielt, was alles unsere Puppen Schönes machen können, auch Zählen, Schreiben und Lesen, sieh nur, hier hat meine Puppe ihren Namen **FANNI** und Minna's Puppe ihren Namen **ANNA** geschrieben. Auch lesen können sie, hör einmal: Anna kann den Namen Fanni und Fanni den Namen Anna lesen" — und ihre Phantasie-Schöpfungen, meinte sie, sollten sich auch im Geiste der Mutter wiederspiegeln.

Und diese freute sich wirklich gleich den Kindern, wenn auch in anderer Weise und aus anderen Gründen: Sie freute sich, dass das, was das Leben den Kindern lehrend gäbe, bei diesen auch ins Leben übergienge und so wieder im vollen, frischen, gesunden Leben und für das Leben hervorblühe und fruchte. —

„„Das ist ja alles gar schön,"" sprach die gleich den Kindern frohe Mutter. „„Eure Puppen sind aber auch gar fleißig gewesen, nun müssen sie auch wieder ausruhen, doch ehe sie gehen — sagt es ihnen, müssen sie auch wieder alles ordentlich zusammenräumen und

jedes an seinen Platz stellen. — Dankend für ihre Spielgenossenschaft, führe dann Minna nach Hause; auch deren Mutter sage Dank für ihre liebevolle Erlaubnis. Komm bald wieder, dann will ich auch Deinen Wunsch erfüllen und sehen, was der Oheim Dich gelehrt hat.““

Noch glaubte die Mutter Lina bei ihren Gespielen, als dieselbe schon ins Zimmer trat und sich sogleich bittend fragend zur Mutter wandte: — „Nicht wahr, nun bleibst Du auch hier, dass ich Dir zeigen kann, was der Oheim mich gelehrt hat?“ — Und gar nicht weiter die Antwort abwartend, ergriff sie der Mutter Hand und bittend zog sie dieselbe an den Tisch: — „Komm, setze Dich hieher, hier kann ich Dir alles gar schön zeigen, was und wie es mich der Oheim gelehrt hat, denn siehe, es steht noch alles auf der Schiefertafel.“ Und Lina zeigte nun der Mutter zuerst die Verwandtschaft und die Formenentwicklung der Buchstaben **A, 𝔄, a; E, 𝔈, e; G, 𝔊, g; Q, 𝔔, q; T, 𝔗, t; C, 𝔈, c;** wie sie solche gefasst und auf der Tafel noch nachweisen konnte; gar manches wurde ihr dadurch aber noch klarer, denn die Mutter machte sie noch auf dies und jenes aufmerksam, was sie entweder wieder vergessen oder bei des Oheims Mittheilungen übersehen hatte. Auch die Zeichen **j, ſ,** und die mit letzterem zusammengesetzten **ff, ſt, ß, ſch, ch** und die Verdopplung und Schärfung **ff** machte sie der Mutter hörbar.

„„Nun ich werde den lieben Oheim zum Öfteren bitten, dass er Dein Lehrer wird, denn Du hast seinen Unterricht so leicht behalten, wie Du ihn leicht gefasst hast.““

„Aber sieh nur, wie schön er mir alles gezeichnet hat, es ist ja wie wenn eines aus dem andern hervorwachse, wie die Blüten aus den Knospen und aus jenen wieder die Frucht oder der Same. Weißt Du noch, wie Du mir das so schön an unserm blühenden Apfelbaume und an den von Dir aufgehobenen Pfingstäpfeln gezeigt hast?“

„„Ja siehe, mein gutes Kind, gar vieles kann man durch das Zeichnen zeigen, was durch das Wort entweder sehr schwierig oder ganz unmöglich ist, und wieder zeigt die Natur in ihrem Leben und Wirken von der Wahrheit dessen, was wir in Wort und Bild gleichsam noch schlummernd, ja wie todt sehen. Darum, meine liebe Tochter, achte die wie drei sich liebende Geschwister innig verbundenen Lehrer hoch: die lebende Natur, das zeigende Zeichen und das deutende Wort, dies letztere sowohl hörend als lesend. Einer erklärt den anderen und macht das, was er sagt, verständlicher.““

„Deshalb, meine gute Mutter, ist es mir auch so lieb, dass der gütige Vater mir das schöne Buch geschickt hat. Denn jetzt kann

ich auch schon gar viele Wörter in demselben lesen und habe es gleich gekonnt, als ich die kleinen Buchstaben kannte. Darf ich Dir es zeigen?“

„„Nun, das bin ich doch wirklich begierig zu hören.““

„O, das ist ja leicht, es sind ja dieselben Buchstaben und Worte, die Du mich schon schreiben gelehrt und die ich in des lieben Vaters Briefe lesen kann. Sieh, ich will Dir all die Wörter zeigen, die ich schon lesen kann: — **in** — **im** — **an** — **am** — **um** — **ein** — **mein** — **meine** — **meiner** — **meines** — **dein** — **deine** — **deiner** — **deinem** — **deines** — **nein** — **kein** — **sein** — **hin** — **nimm** — **kann** — **mann** — **kam** — **da** — **das** — **dach.** Und sieh, hier kann ich eine ganze Zeile lesen: **wie das Kind rief, da kam gleich ein Mann und fragte: Was willst du, Kind? — „Ich will zu meiner lieben Mutter!“ sprach das Kind.**“

„„Nun, das ist ja sehr schön,““ sagte die Mutter zu Lina. „„Nun wirst Du wohl bald das ganze Buch lesen können; wenigstens versuche es bis morgen mit der ersten Geschichte.““

„Ja, wenn Du mir dabei helfen willst, so wird es wohl schon gehen.“

„„Wenn Du ein Wort nicht gleich lesen kannst, so musst Du es nur, sobald Du alle Buchstaben desselben kennst, mit Deinen Schreibbuchstaben darstellen, dann wird Dir das Lesen desselben leichter werden.““

„Wie freue ich mich schon darauf, wenn ich das ganze Buch lesen kann.“

„„Nun, morgen wollen wir sehen; für heut ist es genug. Jetzt müssen wir an unsre andre Arbeit gehen.““

Noch an diesem Abend nach Tisch, ehe es zu Bett gieng und gleich am andern Tage früh, als die Forderungen des Morgens erfüllt waren, nahm Lina ihr liebes Buch zur Hand, um zu versuchen, gleich die erste Erzählung in demselben vom Anfange und der Folge nach zu lesen, und zwar ganz laut vor sich, und siehe da, es gieng schon ziemlich gut, so dass dem Mädchen vor stiller Freude das Herz klopfte, der Mutter und dem Oheim das erste Geschichtchen ihres Buches vorlesen zu können, und nicht verbergen konnte es seine Freude, als die Mutter in das Zimmer trat, um demselben ein anderweitig kleines Geschäft aufzutragen. „„Nun, ich sehe Dich so vergnügt, das ist wohl eine gute Vorbedeutung für diesen Mittag?““ — Freudig still lächelnd gieng Lina jetzt an den ihr gewordenen Auftrag, denn

ſo war es wirklich; und der Mutter, dem Oheim, wie ſich zur Freude las Lina, gleichſam zum Nachtiſch für alle drei, ſo ziemlich wortrichtig die erſte kleine Erzählung ihres Buches, nur zunächſt muſste die Mutter das Kind noch auf die Bedeutung und Beachtung der Leſezeichen aufmerkſam machen.

Nachdem nun die allgemeine Freude über die Fortſchritte Lina's im kleinen Kreiſe ſich ausgelebt hatte, ſchmiegte dieſe ſich trauernd mit den Worten an die Mutter: — „Wenn ich nur dem lieben Vater die Geſchichtchen auch vorleſen könnte, und er ſo auch hörte, daſs ich ſchon in ſeinem lieben Buche leſen kann.“

„„Nun,““ erwiderte die Mutter, „„er wird zwar ſowohl Dir als mir es glauben, wenn wir ihm ſchreiben, daſs Du uns heut Mittag die erſte Erzählung vorgeleſen haſt; allein ich weiß auch noch eine andere Art, wodurch Du dem Vater beweiſen kannſt, daſs Du die Erzählung geleſen haſt, wenn Du ihm nämlich einen Theil derſelben mit Deinen Buchſtaben und in Deiner Schrift abſchreibſt; denn das iſt ja natürlich und das ſieht ja der Vater leicht ein, Du kannſt nichts aus dem Buche abſchreiben, wenn Du es nicht vorher leſen kannſt.““

„„„Wahrlich, das iſt vortrefflich; wie die Mutter zu allem guten Rath weiß!““ ſagte der Oheim.

„O, das iſt ſchön, das iſt ſchön,“ rief Lina entzückt; „bitte nun auch, liebe Mutter, gib mir Papier und ziehe mir Linien, ich will nachher gleich ſchreiben.“

„„Papier mit dem Nöthigen ſollſt Du nachher haben, doch das Schreiben eilt nicht ſo, Du kannſt Dir dabei Mühe geben; denn ich ſende die Briefe erſt in einigen Tagen ab.““

„„„Das iſt mir ja ſehr lieb,““ fiel der Oheim ein, „„„ſonſt wäre ich Gefahr gelaufen, Lina's Arbeit gar nicht zu ſehen, denn auch ich kann, durch Geſchäfte abgehalten, die nächſten paar Tage nicht zu Euch kommen. Umſomehr freue ich mich aber, dann etwas Neues zu ſehen. Jetzt lebt wohl!““

Während der nächſten Tage war nun Lina beſchäftigt, ihre ſich geſetzte Aufgabe zu löſen, und mit der zeitweiligen leichten und freundlichen Hilfe der lieben Mutter gelang es ihr denn auch wirklich zur Zufriedenheit derſelben, und wie zur eigenen, ſo zur Freude des, an der Entwicklung der kleinen Lina ſo herzlichen Antheil nehmenden Oheims, als derſelbe nach einigen Tagen, wie er verſprochen, wieder beim Mittagtiſch erſchien. — Kaum war darum derſelbe beendigt, als ſie auch von der Erlaubnis der Mutter Gebrauch machte, dem gütigen Oheim ihre Arbeit zu zeigen.

„„„Aber welch ein großes Blatt iſt das geworden!““ ſagte der Oheim, „„„das wird ja kaum in den Brief gehen,““ ſetzte er ſcherzend hinzu.

„Ach ja,“ wandte ſich Lina bittend zur Mutter, „wenn ich doch, liebe Mutter, auch nur ſo klein und mit ſolchen Buchſtaben ſchreiben könnte, wie Du und der Vater; das geht ſo ſchnell, wenn Ihr ſchreibt, auch braucht Ihr nicht ſo viel Papier wie ich. Bitte, liebe Mutter, lehre es mich doch! bitte!“

„„Ja, mein Kind, das kann wohl geſchehen, doch müſſen wir darauf mehr Zeit verwenden, als mir jetzt, da der Vater abweſend iſt, übrig iſt; aber beſſer wirſt Du es wohl noch in der Vorbereitungsſchule lernen, in die Du kommen ſollſt, wenn der liebe Vater, den ich bald erwarte, zurückgekehrt ſein wird. Bis dahin wirſt Du Dich alſo ſchon getröſten müſſen. Das Leſen des lieben Buches mag Dir bis dahin die Zeit verkürzen.““ — „Ach ja, und dann ſchreiben wie Du!“

Inhaltsverzeichnis.

Seite

Fröbel's Leben. Von Fr. Seidel V
Charakteristik Fröbel's. Von Fr. Seidel XXIX
Einleitung 3
I. Der Säugling 27
II. Das Kind 31
III. Der Knabe 57
Knabenfehler 74
IV. Die Schule 80
A) Allgemeines . . . . . —
B) Die Lehrgegenstände 85
1. Der Religionsunterricht 87
2. Die Naturkunde 95
3. Die Formenkunde 104
a) Die Kugel 107
b) Die krystallinischen Körper 109
aa) Der Würfel 111
bb) Der Achtflächner 113
cc) Der Vierflächner 113
dd) Zusammenstellung 114
ee) Zwischenglieder 115
ff) Rautensechsflächner 117
gg) Zusammengesetzte Gestalten 119
hh) Rückblick 120
c) Die Lebegestalten 122
d) Die Mathematik 137
4. Die Sprache 141
a) Allgemeines . . . . . —
b) Inhalt der Wortbestandtheile 143
c) Der Rhythmus 151
d) Schreiben und Lesen 153
5. Die Kunst 157

*

	Seite
C) Familie und Schule	161
a) Allgemeines	—
b) Übersicht der gemeinsamen Bildungsmittel	164
c) Die Bildungsmittel	167
1. Leben und Ausbilden des religiösen Sinnes	—
2. Aneignen religiöser Aussprüche	174
3 Achtung, Kenntnis und Ausbildung des Körpers	176
4. Natur- und Außenweltbetrachtung	178
5. Aneignung kleiner dichterischer Darstellungen, besonders zum Gesang	197
6. Sprachübungen, von der Natur- und Außenweltbetrachtung ausgehend	203
7. Übung für äußerliche, körperlich räumliche Darstellungen	212
8. Zeichnen im Netze	217
9. Auffassung der Farben	230
10. Spielen	237
11. Erzählen	239
12. Kleine Reisen und größere Spaziergänge	242
d) Die mehr schulischen Bildungsmittel	245
1. Zahlenkunde	246
2. Formenkunde	259
3. Sprechübungen	262
4. Schreiben	272
5. Lesen	279
Rückblick	281
Schluss	285

Anhang.

Wie Lina schreiben und lesen lernt	289

K. u. K. Hofbuchdruckerei Karl Prochaska in Teschen.

Verlag von A. Pichlers Witwe & Sohn in Wien V.

Diktierbuch. Eine Sammlung von methodisch geordneten Wortreihen Wortfamilien, Sprichwort-Erklärungen, Aufgaben, Übungssätzen und zusammenhängenden Diktaten für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung. Bearbeitet auf Grund der für die österreichischen Schulen gültigen Vorschriften des k. k. Ministeriums für Kultus und Unterricht. Von Josef Ambros, Oberlehrer in Wiener-Neustadt. 1903. Geheftet K 2.50 = M. 2.50, gebunden K 2.90 = M. 2.90.

Diktierübungen für den Rechtschreibunterricht Auf Grundlage der vorgeschriebenen Lehrpläne nach methodischen Grundsätzen geordnet und in konzentrischen Kreisen für die einzelnen Volksschulklassen zusammengestellt von M. Habernal, k. k. Bürgerschulinspektor.

Erstes Heft (2. Schuljahr). 3. Auflage. Geheftet 30 h = 30 Pfg. — Zweites Heft (3. Schuljahr). 4. Auflage. Geheftet 40 h = 40 Pfg. — Drittes Heft (4. Schuljahr). 4. Auflage. Geheftet 50 h = 50 Pfg. — Viertes Heft (5. Schuljahr). 5. Auflage. Geheftet 60 h = 60 Pfg.

Rechtschreibstoffe in Aufsatzform. Mit Wort- und Sinnerklärungen, Wortreihen, Wortfamilien und Redensarten. Ein Handbuch für Lehrende an Volks- und Bürgerschulen, an den Unterklassen der Mittelschulen und verwandten Lehranstalten. Nach den amtlichen Bestimmungen über die neue Rechtschreibung bearbeitet von Ferdinand Krautmann und Eduard Hartmann. Zweite Auflage. 1903. Geheftet 3 K = 3 M., gebunden K 3.50 = M. 3.50.

Regel- und Wörterbuch für die deutsche Rechtschreibung mit besonderer Rücksicht auf die Fremdwörter. Auf Grund der amtlichen Bestimmungen herausgegeben von Ferdinand Krautmann und Eduard Hartmann. Zweite, verbesserte Auflage. 1902. Kartoniert K 1.75 = M. 1.75.

Sprachlehre und Rechtschreiben in der Volks- und Bürgerschule. Eine methodische Anleitung von Franz Frisch, Bürgerschuldirektor und k. k. Bezirksschulinspektor.

Erster Teil. Das zweite Schuljahr. Dritte Auflage. 1908. Geheftet K 1.20 = M 1.20. — Zweiter Teil. Das dritte Schuljahr. 2. Auflage. 1907. Geheftet K 1.50 = M. 1.50. — Dritter Teil. Das vierte Schuljahr. 2. Auflage. 1908. Geheftet K 1.80 = M. 1.80.

Sprachübungen für ein- bis dreiklassige Volksschulen. Im Anschlusse an das Lesebuch aus dem k. k. Schulbücher-Verlage. Ein Handbuch für Lehrer. Unter Mitwirkung von Johann Wandl, k. k. Bezirksschulinspektor und Dr. Franz Wollmann, Professor an der Landes-Oberrealschule, verfaßt von Bernhard Merth, Lehrer in Krems.

Erster Teil. Übungen in mündlichen und schriftlichen Gedankenausdrücken. 2. Auflage. 1907, Geheftet K 1.50 = M 1.50. — Zweiter Teil. Sprachlehr-Übungen: 1. Unter- und Mittelstufe. 2. Oberstufe. 2. Auflage. 1908. Geheftet 3 K = 3 M. — Dritter Teil. Wortbedeutung, Mehrdeutigkeit und Sinnverwandtschaft der Wörter, Wortbildung und Rechtschreiben, 1905. Geheftet K 3.60 = M. 3.60.

Verlag von A. Pichlers Witwe & Sohn in Wien V.

Bedeutende Preisermäßigung.

Pädagogische Klassiker.

Auswahl der besten pädagogischen Schriftsteller aller Zeiten und Völker.

Herausgegeben unter der Redaktion

von

Schulrat Dr. Gustav Adolf Lindner,
Universitätsprofessor.

1. Johann Amos Comenius, Große Unterrichtslehre. Mit einer Einleitung: „J. Comenius, sein Leben und Wirken." Einleitung, Übersetzung und Kommentar von Schulrat Dr. G. A. Lindner, Univ.-Prof. 5. Auflage, 1907. 25⅝ Bogen.

2. C. A. Helvetius. Vom Menschen, seinen Geisteskräften und seiner Erziehung. Mit einer Einleitung: „Claude Adrien Helvetius 1715—1771. Ein Zeit- und Lebensbild." Einleitung, Übersetzung und Kommentar von Dr. G. A. Lindner. 1877. 21⅝ Bogen.

3. Johann Heinrich Pestalozzi, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Mit einer Einleitung: „J. H. Pestalozzis Leben, Werke und Grundsätze." Einleitung und Kommentar von Karl Riedel. 2. Auflage, 1890. 19⅜ Bogen.

4. und 5. August Hermann Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichtes. Mit einer Einleitung: „A. H. Niemeyer, sein Leben und Wirken." Mit Einleitung und Kommentar von Dr. G. A. Lindner.
1. Erziehungslehre. 1877. 15⅝ Bogen.
2. Unterrichtslehre. 1878. 22⅛ Bogen.

6. F. A. W. Diesterweg, Rheinische Blätter. Mit einer Einleitung: „F. A. W. Diesterweg." Auswahl und Einleitung von A. Chr. Jessen. 2. Auflage. 1890. 21⅛ Bogen.

7. G. F. Dinters Leben, von ihm selbst beschrieben. Nebst Anhang. Mit Kommentar versehen von Robert Niedergesäß, Schulrat und Seminardirektor. 1879. 30⅜ Bogen.

8. Marcus Fabius Quintilianus, Rednerische Unterweisungen. Bearbeitet von Gust. Lindner. 1881. **Plutarchs Abhandlung über die Erziehung der Kinder.** Übersetzung, Einleitung u. Kommentar von Prof. Heinr. Deinhardt. 1879. 21⅞ Bogen.

9. Roger Aschams Schulmeister, mit einer Einleitung: „R. Aschams Leben und Wirken." Einleitung, Übersetzung und Kommentar von Josef Holzamer. 1881. 12½ Bogen.

10. Jos. Jacotots Universal-Unterricht. Eine Auswahl aus dessen pädadogischen Schriften, herausgegeben und mit einer Darstellung des Lebens und der Lehre Jacotots versehen von Dr. Hugo Göring. 1883. 34⅝ Bogen.

11. und 12. Fr. Fröbels pädagogische Schriften Herausgegeben von Fried. Seidel.
1. Die Menschenerziehung. Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst. 1883. 22⅞ Bogen.
2. Das Kindergartenwesen. 1883. 29⅝ Bog.

13. J. G. Fichtes pädagogische Schriften und Ideen mit biographischer Einleitung und gedrängter Darstellung von Fichtes Pädagogik. Von Seminarlehrer Dr. H. Keferstein. 1885. 21⅝ Bogen.

14. Johann Ludwig Vives' ausgewählte Schriften. Aus dem Lateinischen übersetzt und mit einer einleitenden Abhandlung über Vives' Leben und Werke herausgegeben von Dr. Jakob Wychgram. 1885. 27¾ Bogen.

15. Martin Luthers pädagogische Schriften. Herausgegeben und mit einer Einleitung versehen von Dr. Joh. Chr. Gottlob Schumann, Regierungs- und Schulrat. 1884. 22⅜ Bogen.

16. und 17. Chr. Gotth. Salzmanns pädagogische Schriften. Mit einer Einführung über Salzmanns Leben und Pädagogik sowie mit Einleitung und Anmerkungen herausgegeben von Richard Bosse und Johannes Meyer.
1. Teil. Salzmanns Leben und Pädagogik. Noch etwas über die Erziehung. Krebsbüchlein. Konrad Kiefer. Ameisenbüchlein. 1886. 38½ Bogen.
2. Teil. Kleinere pädagogische Schriften. 1888. 23 Bogen.

18. Johann Heinrich Pestalozzi, Lienhard und Gertrud. Mit Einleitung und Anmerkungen herausgegeben von Dr. J. Wychgram. 1888. 15½ Bogen.

Einzelne Bände in Leinwand gebunden 2 K = 2 M.

Alle 18 Bände zusammen 27 K = 27 M. (früher 70 K = 70 M.).

3 2044 014 375 802

This book should be returned to the Library on or before the last date stamped below.

A fine of five cents a day is incurred by retaining it beyond the specified time.

Please return promptly.

CANCELLED

DUE 6 MONTHS FROM

WIDENER

CANCELLED

JUN 0 1 1992

BOOK DUE

Verlag von A. Pichlers W… Wien V.

Übung …nen
für Volksſ… …gen
Lange: P… An=
nengeſtellt… ſam=
3 K, Geb… eftet

Präparc …ſter=
niederöſter… am
Geheftet … gen.

Präparc …iſch=
3. Auflage … w a.
…3.60.

Der ge …ulen.
bildern für… ltur=
lage. 26 … Auf=

Ausführ …von
für Volks… hnen
Franz S… von
gebunden … K,

Ausgef …der
niſierten … orga=
lehrer. M… Ober=
…3.40.

Der Ar …bezw.
Gottlie… Von
5 K, gebr… eftet

Experi …ſchen
Fortbildun… und
in Wien. … nſtalt
…5.40.

Rechen …fürs
in konzen… etiſch
am niede… ehrer
I. Hef…
— II. Hef… 90 h.
In ſteifem … Aufl.
Zehntauſend… en und
V. Klaſſe.) … uljahr,
Schuljahre. … letzten

Der moderne Zeichenunterricht. Ein Leitfaden für den geſamten Zeichenunterricht von Prof. Adalbert Micholitſch. I. Band. 1.—8. Schuljahr. Mit vier farbigen Tafeln und 316 Textabbildungen. 19 Bogen. Geh. 8 K, geb. 10 K. II. Band mit 5 Tafeln und 79 Abbildungen nach Originalzeichnungen. 6 3/8 Bogen. Geheftet 4 K gebunden 6 K.

Das Geſamtgebiet des modernen elementaren Zeichenunterrichts in Wort und Bild. Dargeſtellt von Franz Steigl. 12 3/4 Bogen. Mit 16 Tafeln, teils in Farben=, teils in Schwarzdruck und 130 Textfiguren. Geheftet 6 K, gebunden 7 K.

Deutſche Sprechlehre in der Volksſchule. 1. und 2. Stufe. Ein Handbuch für Lehrer von Konrad Lindenthaler. (3 1/2 … den 4 K.